# SOMMAIRE

**Présentation**
Marie-Claude ROSAT . . . . . 2

**Dossier**
Yves REUTER
Quelle approche de la lecture en didactique? . . . . . 14

Dominique BETRIX-KOHLER & Daniel MARTIN
L'entrée dans l'écrit au premier cycle primaire:
représentations et pratiques d'enseignantes . . . . . 23

Françoise ESTIENNE
La lecture: comment favoriser son apprentissage? . . . . . 31

Catherine TAUVERON
Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école . . . . . 42

Cécile GRACE
Représentations des pratiques de lecture dans la littérature de jeunesse . . . 53

**Hiéroglyphes**
Les Ecrits du «Chat» (P. Geluck) . . . . . 64

**Inter-Actions**
Cécile HOFFMAN-MARTIN
Présentation d'un test: l'E.CO.S.SE.
Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique . . . . . 70

**Notes de lecture** . . . . . 76

**Memento**
Congrès, formation permanente, mémoires, informatique . . . . . 85

Langage & pratiques, 2000, 25, 2-13

# PRÉSENTATION

## I. Rapide survol de conceptions cognitivistes et socio-culturelles de la lecture et de son apprentissage

L'objectif du présent numéro est de soulever quelques interrogations relatives à diverses conceptions des pratiques de lecture et de leur apprentissage. Comment définir les pratiques de lecture? Comment caractériser les difficultés en lecture? Quels objectifs d'apprentissage proposer? Quelles activités suggérer en vue d'un dépassement des difficultés de lecture chez des enfants en consultation logopédique? Ces divers points seront brièvement évoqués au travers du rappel de quelques conceptions des pratiques de lecture et de leur enseignement / apprentissage.

### 1. Conceptions de la lecture et méthodes d'enseignement

Depuis plus d'un siècle, dans le cadre du projet de démocratisation de l'école, la question des méthodes d'enseignement de la lecture a donné lieu à de nombreux débats tournant souvent à la polémique. Si, au 19ème siècle, les méthodes épellatives se distinguaient des méthodes non épellatives, les méthodes globales sont opposées aux méthodes syllabiques dès les années 20. Vers 1950, trois sortes de méthodes sont mises en contraste: les méthodes syllabiques, les méthodes globales et les méthodes mixtes (cf. Chartier, 1993; Chartier & Hébrard,1990).

Dans les années 70, la pédagogie de la lecture est enrichie de l'influence de la linguistique et de la psycholinguistique. D'une part en référence à la *phonologie*, l'enseignement propose une analyse relativement rigoureuse des *relations phonèmes/graphèmes* en langue française. D'autre part, des psychopédagogues envisagent l'activité de lecture comme relevant de l'attribution de sens à un écrit[1]. Une telle conception idéographique conçoit la lecture comme supposant l'actualisation de deux processus: a) *l'identification* c'est-à-dire l'attribution d'une signification à une forme écrite; b) *l'anticipation* consistant à «deviner» certains mots ou groupes de mots en fonction du co-texte. Une telle orientation préconise un enseignement proposant des activités complexes articulées à des écrits «authentiques ».

## 2. La psychologie de la lecture

Trois courants de psychologie de la lecture peuvent être distingués: le courant cognitiviste, le courant constructiviste, et le courant socio-constructiviste.

### 2.1. Le courant cognitiviste

Pour la psychologie cognitive, la lecture consiste en une activité de traitement cognitif de l'écrit. L'orientation phonocentriste propose une analyse des stratégies en jeu dans l'identification des mots. Une seconde orientation plus récente étudie les traitements cognitifs impliqués dans la compréhension de textes.

#### 2.1.1. L'identification des mots

Durant les 20 dernières années, des travaux de psychologie cognitive étudiant les processus psychologiques impliqués dans l'identification des mots ont mis en évidence la plus grande efficacité du fonctionnement bottom-up (décodage phonographique et reconnaissance visuelle directe) que celle du fonctionnement top-down (production d'hypothèses et prédiction contextuelle) (cf. Rieben & Perfetti, 1989).

Trois principales stratégies d'identification des mots sont distinguées:
a) *L'identification logographique* correspond au repérage par l'enfant de certains indices visuels. Elle permet la reconnaissance de mots connus, et apparaît déjà au niveau préscolaire.

---

[1] cf. Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*. Paris: CEDIC; Foucambert , J. & André, J. (1976). *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris: SERMAP-OCDL.

b) *Le décodage phonologique* consiste en l'établissement de relations grapho-phonémiques systématiques. De telles capacités sont basées sur le développement des capacités d'analyse phonologique de la chaîne parlée qui sont mobilisées dans des tâches demandant le comptage, la suppression, l'ajout, l'inversion ou le remplacement de certains phonèmes. Elles semblent se développer grâce à la confrontation au *code alphabétique d'une langue*, et nécessitent donc la médiation d'un lecteur expert. La maîtrise des correspondances grapho-phonémiques rend possible la lecture de mots nouveaux. Elle se développe dès 6 ans au cours de la première année d'apprentissage de la lecture, reste peu développée chez les enfants en difficulté d'apprentissage et chez les illettrés. Un entraînement métaphonologique destiné à des enfants d'âge préscolaire semble favoriser leurs capacités de lecture et d'écriture en première année[2].
c) Lorsqu'il y a *maîtrise du code orthographique*, l'identification des mots est réalisée à partir du traitement de morphogrammes lexicaux et grammaticaux. Dès un certain degré de maîtrise du code alphabétique, décodage phonologique et reconnaissance orthographique semblent utilisés de façon concommittante. La maîtrise de ces deux dernières stratégies rend possible l'identification précise, rapide et automatique des mots. En bref, retenons de cette approche que de telles capacités de *décodage* sont indispensables pour le développement ultérieur des capacités de compréhension.

### 2.1.2. La compréhension des textes

Pour le second courant de psychologie cognitive (cf. Fayol et al., 1992; Golder & Gaonac'h, 1998), la compréhension d'un texte suppose la (re)construction d'une représentation cohérente de sa signification. Elle passe par l'intégration des contenus sémantiques propositionnels dans une structure sémantique globale. Le lecteur génère des propositions sémantiques à partir des informations lexico-syntaxiques contenues dans les structures phrastiques et infère les *schémas textuels* (narratif, descriptif, procédural, explicatif) organisateurs de telles propositions. Un tel courant postule que la connaissance du mode de planification des schémas textuels (voire la maîtrise de processus généraux de résolution de problèmes) favorise la compréhension des textes. Les capacités de compréhension dépendent du *type de texte* concerné, du *référentiel* traité, voire des *marques linguistiques* en jeu. Les connaissances préalables d'un enfant concernant l'organisation globale d'un type de texte et du

[2] Relevons l'intérêt de travaux mettant en évidence que certains enfants sont capables de décomposer des mots en syllabes, des syllabes en attaque et rime, mais sont incapables de décomposer attaque et rime en leurs différents phonènes.

contenu traité peuvent favoriser/entraver la compréhension d'un texte. Ainsi, la connaissance du *mode de planification* d'un texte peut favoriser le repérage de la *hiérarchisation des éléments du contenu,* et l'élaboration d'*inférences* permettant l'évocation d'éléments de contenu implicites. Les connaissances de scripts[3] peuvent favoriser l'anticipation de l'organisation du contenu. Enfin, la capacité à traiter les marques linguistiques (anaphores, connecteurs) facilite la compréhension des relations interphrastiques, voire de l'organisation textuelle.

Divers *procédés de facilitation* de la compréhension sont proposés. D'une part, des interventions sur le texte: a) le soulignement ou la mise en gras (etc.) pour favoriser la sélection et la hiérarchisation des éléments du contenu; b) la segmentation du texte en paragraphes; c) la présentation d'un plan du contenu évoqué par le texte; d) la proposition d'un titre; e) la présentation d'un résumé. De tels procédés présentent néanmoins l'inconvénient d'induire une interprétation univoque du texte. D'autre part, la lecture étant une *activité stratégique* orientée par le but que se fixe le lecteur, des interventions visent à développer chez l'apprenant des stratégies d'anticipation, de planification, de relecture, d'auto-évaluation. Enfin, relevons que si de tels travaux mentionnent la diversité des textes, ils tendent à évacuer la question de la diversité des réalisations linguistiques des genres / types de textes.

**2.2. Psychologie constructiviste et socio-constructiviste**

La *psychologie constructiviste* (cf. Ferreiro et al., 1988) étudie, dans le cadre de situations expérimentales, le développement de *représentations* de la langue écrite chez le jeune enfant qui formule des «hypothèses » sur l'organisation et les fonctions de l'écrit. Un tel développement est favorisé par des conflits cognitifs apparaissant lorsque la conceptualisation élaborée par l'enfant se révèle en contradiction avec la réalité linguistique, mais aussi quand l'enfant dispose de conceptualisations contradictoires pour résoudre un problème. La *psychologie socioconstructiviste* (Chauveau, 1997; Foucambert, 2000) prétend étudier l'apprentissage de la lecture comme une construction de pratiques socio-culturelles articulées à diverses sortes d'écrits. Considérant qu'une pluralité de manières d'apprendre à lire sont possibles étant donné les variations des situations d'apprentissage, une telle perspective se propose d'explorer la variation des

[3] Les scripts consistent en représentations de l'organisation conventionnelle d'activités quotidiennes (aller au cinéma, prendre le train…).

comportements de lecture et des représentations de cette activité en fonction des types de tâches et des modalités d'interaction entre enfants, ou avec un adulte médiateur. Cependant, malgré de telles prises de position, ce courant présente l'inconvénient de n'explorer ni les spécificités organisationnelles des diverses sortes d'écrits, ni celles des pratiques de lecture qui y sont articulées. Il semble continuer de se limiter à l'étude de la lecture de mots et de phrases décontextualisés.

**3. Sociologie: des pratiques de lecture valorisées / discréditées**

Des travaux en sociologie (cf. Privat, 1993, 1995; Robine, 1994) soulignent que l'école, en tant qu'instance officielle, tend à valoriser / discréditer certaines pratiques de lecture, et à départager la littérature lettrée des «mauvais genres». Etant donné la diversité des pratiques de lecture et des représentations de telles pratiques en fonction des milieux socio-culturels, un tel courant ne considère guère surprenant que certains enfants/adolescents entretiennent des rapports forts complexes avec les pratiques de lecture recommandées par l'école. Ainsi, les « représentations ambivalentes de la lecture que l'on rencontre plus fréquemment dans les milieux culturels peu favorisés ou défavorisés génèrent des attitudes (…) mitigées et des comportements contradictoires devant la lecture et l'écriture. L'une et l'autre sont alors admirées et refusées, louangées et considérées comme inutiles» (Robine, ibid., p. 178). Selon Privat (1995), pour dépasser les résistances de certains apprenants, il incombe au *médiateur culturel* (bibliothécaire, enseignant, logopédiste,…) de s'intéresser à des individus issus de divers groupes sociaux qui possèdent une culture propre les prédisposant ou non à l'investissement des valeurs de la culture d'une société. Il convient donc de susciter la construction par l'apprenant d'un *habitus de lecture* articulé à son ancrage socio-culturel, c'est-à-dire d'aider chaque enfant à devenir un vrai lecteur capable de s'orienter dans *l'univers pratique et symbolique de la culture* écrite, d'en saisir les enjeux et les intérêts. Toute intervention médiatrice est donc amenée à s'interroger sur les conditions favorables à des interactions symboliques stimulantes concernant les textes et les contextes qui favorisent une pratique de lecture. Elle est amenée à souligner la diversité des cheminements qui mènent à la lecture d'écrits fonctionnels ou à une lecture cultivée[4].

---

[4] Comme le relève Robine (1994, cf. p. 185), lorsque la lecture et l'écriture ne sont pas que des exercices imposés par l'école, mais qu'elles consistent en activités relayées par la famille, elles s'assortissent de représentations ludiques et fonctionnelles, dans la mesure où ces pratiques s'intègrent dans l'organisation de la vie.

**4. Didactique: la compréhension de divers genres et types de textes**

La didactique vise une transformation des pratiques d'enseignement, dont la généralisation ne peut être garantie que par une modification des contenus et démarches d'enseignement du français. Ainsi, cette discipline d'action se fixe de sélectionner les *théories du langage* les mieux à même de rendre compte de la diversité des pratiques langagières socio-culturellement déterminées en vigueur dans la société. De telles pratiques sont principalement appréhendées en termes de compréhension / production de divers genres / types de discours/textes. Ainsi, on retiendra rapidement que, dans le cadre d'un interactionisme socio-discursif (Bronckart, 1996), *la compréhension d'un discours* écrit suppose la reconnaissance du genre de texte en jeu (conte, lettre, mode d'emploi, etc.), la reconstruction de la situation de communication, l'identification de la position énonciative du scripteur, la reconstruction du monde discursif (réaliste / fictif) du discours, le repérage du mode de planification, c'est-à-dire d'un agencement de séquences textuelles relevant de différents types (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif). Les genres de textes écrits étant caractérisés par un *rapport autonome* avec leur condition de production, ils sont dotés d'une structuration interne plus complexe que la majorité des genres oraux. Leur compréhension requiert donc des capacités d'analyse de la *spécificité* du fonctionnement des mécanismes internes de cohésion (temps du verbe, anaphores) et de connexion (organisateurs textuels) de chaque type textuel.

Si la référenciation à des théories sociales du langage permet à la didactique de délimiter des *objectifs d'apprentissage* visant l'autonomisation progressive des pratiques de lecture, cette discipline explore également la question des *démarches d'apprentissage* (cf. Reuter, 1994). Diverses recherches mettent en évidence que des activités de *manipulation* et de *reformulation* de textes ou de segments textuels et des activités de *réflexion métalangagière* relatives à l'organisation interne de types textuels contribuent non seulement à l'amélioration des pratiques d'écriture, mais également au développement des capacités d'*interprétation* d'autres textes relevant d'un même type. La démarche propose également une *progression* rendant compte de la complexification croissante des phénomènes textuels à prendre en considération dans les programmes de chaque degré scolaire[5]. Etant donné l'impossibilité de distinguer des genres de textes plus ou moins complexes, Dolz & Schneuwly (1994) conçoivent l'appropriation

[5] Cf. La rubrique «Langues». In: *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève, direction de l'enseignement primaire, janvier 2000, version de consultation.

des genres textuels par les élèves selon une approche spiralaire: chaque genre textuel peut être travaillé à chaque degré, selon des degrés d'approfondissements croissants[6].

## 5. Les difficultés en lecture chez l'enfant

La majorité des recherches traitent des difficultés en lecture chez l'enfant en se situant par rapport à la notion de dyslexie. Elles abordent deux questions essentielles, celle du statut des difficultés (retard ou déviance) et celle de l'hétérogénéité des troubles lexiques.

### 5.1. La dyslexie: des troubles hétérogènes

Dès le 19ème siècle, les difficultés en lecture chez l'adulte sont abordées dans une perspective médicale. De nombreux travaux en neuropsychologie introduisent la notion de *dyslexie acquise,* et débouchent sur la distinction désormais «classique» entre: a) dyslexie phonologique; b) dyslexie de surface caractérisée par une atteinte de la procédure orthographique; c) dyslexie profonde caractérisée par la production d'erreurs sémantiques.

Dès 1925, des travaux médicaux évoquent l'idée de troubles spécifiques du langage écrit chez l'enfant liés à un retard de maturation. Dans les années 60, la *dyslexie développementale* est définie comme un *trouble spécifique du développement*. Ainsi, selon la Fédération mondiale de neurologie, «la dyslexie est un désordre manifesté par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement conventionnel, d'une intelligence adéquate et d'une opportunité socioculturelle. Elle dépend de déficits cognitifs fondamentaux qui sont fréquemment d'origine constitutionnelle». Durant plus de 20 ans, de nombreux travaux cherchant à déterminer si on retrouve les mêmes types de troubles dans les dyslexies acquises et développementales aboutissent à des résultats relativement contradictoires. Si la dyslexie phonologique et la dyslexie de surface sont identifiées comme des troubles du développement, les travaux de Seymour (1989) mettent en évidence que les troubles phonologiques sont, à différents degrés, toujours présents, mais qu'il existe des variations dans l'efficience des autres composantes (traitement syntaxico-sémantique et graphémique) qui déterminent les

---

[6] Dans la majorité des démarches didactiques, les activités de production textuelle étant réalisées sur la base d'activités d'analyse/compréhension d'un genre/type de texte, il apparaît que les élèves sont nécessairement capables de repérer dans des textes les fonctionnements textuels et linguistiques qu'ils ont été à même de produire.

capacités de lecture. Dès les années 80, la question de l'*hétérogénéité des capacités* de lecture ayant longtemps été posée en termes de comparaison entre des groupes de bons et de mauvais lecteurs, des auteurs (cf. Rieben & Perfetti, 1989) proposent d'étudier les capacités/difficultés de lecture dans une *perspective développementale* susceptible de rendre compte des *différences qualitatives* dans les stratégies actualisées par les apprentis lecteurs.

**5.2. Dyslexiques ou mauvais lecteurs?**

D'autres travaux tentent de clarifier la question non tranchée du statut des difficultés en lecture. S'agit-il de dyslexie? Ces difficultés relèvent-elles d'une *déviance* ou d'un *retard de développement?*

Certains auteurs, comme Sprengler-Charolles & Casalis (1996), considèrent que la *dyslexie développementale* correspond à une *déviance*. Reprenant la distinction « classique » entre procédures de décodage phonologique et maîtrise du code orthographique, les auteurs mettent en évidence, chez les dyslexiques, un déficit majeur dans le traitement phonologique entravant l'application des règles de correspondances grapho-phonémiques. Trois tendances sont observées chez ces sujets: a) leur système de correspondances grapho-phonémiques peu efficace est entravé par des facteurs lexicaux; b) leur procédure orthographique ne peut guère se développer puisqu'elle nécessite un minimum de développement du décodage phonologique. Elle est particulièrement sensible à la fréquence lexicale. Le voisinage orthographique n'est pas utilisé, étant donné un lexique orthographique peu élaboré; c) leurs stratégies compensatoires s'appuient essentiellement sur le lexique oral, et non sur le lexique écrit. Sur la base de tels résultats, les auteurs considèrent que les dyslexiques adoptent des stratégies de traitement déviantes, au sens où l'inefficacité du décodage phonologique entrave le développement de la procédure orthographique. Manifestant *des difficultés de traitement des unités linguistiques de bas niveau,* les dyslexiques disposent de moins de ressources cognitives pour traiter les problèmes de compréhension.

D'autres auteurs (cf. Préneron & al., 1994) refusant de réduire les difficultés en lecture à la notion de dyslexie, étudient les capacités cognitivo-langagières d'enfants *mauvais lecteurs ou non lecteurs*[7]. Ainsi, Préneron & al. (ibid.)

---

[7] Les auteurs évitent le terme de «dyslexiques» pour en éviter les fortes connotations, parfois peu contrôlées.

mettent en évidence des difficultés considérables et persistantes d'apprentissage de la lecture chez des enfants d'environ 9 ans, qui ne sont pas nécessairement corrélées à une carence psychologique ou une déprivation culturelle. De tels enfants ne présentent pas les difficultés locales généralement considérées comme typiques des dyslexiques. Ils tendent à inventer le contenu des écrits à partir du repérage de quelques mots pivots, et ne peuvent leur attribuer un sens global. De tels travaux mettent notamment en évidence que les difficultés en lecture sont liées à des *difficultés de maîtrise du langage oral et du métalangage*, ainsi qu'à certaines *«croyances»* concernant les pratiques de lecture. D'une part, des récits oraux sont caractérisés par un évitement de la dramatisation, une difficulté à restituer la hiérarchisation des personnages, et des difficultés de gestion des dénominations et des reprises anaphoriques relatives aux personnages. D'autre part, les *définitions* de mots véhiculent une représentation plutôt sommaire du référent, sans explicitation des différents éléments le constituant. Enfin, les non lecteurs tendent à s'accrocher à des croyances concernant la lecture, dont la fonction semble être de repousser l'état de doute nécessaire à tout apprentissage et de continuer de ne pas savoir.

En bref, *des conceptions très disparates des difficultés en lecture chez l'enfant* continuent de coexister. Ces dernières sont envisagées comme liées tantôt à une origine organique, tantôt à des difficultés d'apprentissage, tantôt aux méthodes d'enseignement, tantôt à l'influence du milieu socio-culturel, tantôt à des difficultés affectives. A la suite de Préneron & al. (1994), relevons que les modèles neuropsychologiques et cognitifs semblent particulièrement en faveur auprès des professionnels.

## II. Organisation du numéro

L'objectif du présent numéro est de susciter des interrogations quant aux conceptualisations de la lecture susceptibles d'être utiles pour les observations et les traitements logopédiques. La majorité des articles abordent la lecture comme une *pratique socio-culturelle* supposant l'entrée dans le monde de la culture écrite. Dans un but de clarification de la notion de lecture, Reuter propose de prendre en considération la multiplicité des rapports que les sujets entretiennent aux pratiques de lecture en fonction de leurs appartenances socio-culturelles, de réinterpréter en conséquence les dysfonctionnements en lecture et d'élaborer des situations de lectures significatives pour les apprentis lecteurs. Dans le cadre d'une recherche visant l'analyse des relations entre les pratiques

d'enseignement et les capacités de lecture des élèves, Bétrix Köhler & Martin mettent en évidence la diversité des causes que les enseignants attribuent aux difficultés d'apprentissage de la lecture et l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement de la lecture au cycle premier de l'école primaire vaudoise. Dans le cadre d'un mémoire de licence en lettres, Grace dégage les représentations de la lecture et des livres véhiculées dans des œuvres littéraires pour adultes et dans des albums de littérature pour la jeunesse.

Enfin, deux articles présentent des approches contrastées de l'apprentissage de la lecture. En référence au courant phonocentriste de la psychologie cognitive, Estienne propose deux procédés d'apprentissage du code écrit. Dans le cadre d'une réflexion sur les démarches d'intervention didactique, Tauveron présente un dispositif de lecture en réseau visant l'apprentissage de l'interprétation de textes narratifs. Elle montre comment la comparaison entre textes peut favoriser le repérage de traits qu'ils ont en commun (genre, symbole, mythe, personnage-type), ou celui de la singularité d'un auteur, d'un procédé d'écriture.

## III. Conclusion

Ce bref survol de courants théoriques contribue à souligner non seulement la diversité des conceptions de la lecture, mais également la diversité des théorisations des objets langagiers sur lesquels porte l'activité de lecture. Certains travaux privilégient l'étude du décodage. D'autres recherches mettent l'accent sur l'analyse des phénomènes de compréhension et prennent en considération le traitement des divers niveaux de fonctionnement des objets langagiers en jeu. En ce qui concerne les théorisations du langage convoquées, relevons le peu de théorisation du lexique, la référence quasi univoque à l'analyse structurale pour la phrase, et les désaccords entre les conceptions cognitiviste et socio-interactioniste des textes. Si la conception cognitiviste réduit l'organisation des textes à leur mode de planification, les travaux relevant d'un interactionisme socio-discursif cherchent à expliciter la diversité et les spécificités des formes des différents genres / types textuels.

Si, d'un point de vue théorique, de telles théories sont plus ou moins incompatibles, elles présentent l'intérêt de prendre pour objet d'étude des dimensions différentes des types d'écrits et des pratiques de lecture, et paraissent ainsi susceptibles de fonctionner comme des référents complémentaires pour la pratique logopédique. Il incomberait à des *recherches visant la théorisation des*

*pratiques logopédiques de* cerner les modèles les mieux susceptibles de fonctionner comme *théories de référence* pour la logopédie. D'une part, une collaboration entre chercheurs et logopédistes permettrait la description de pratiques d'évaluation des activités de lecture et de démarches de traitement du langage écrit, souvent peu explicitées et insuffisamment discutées.

D'autre part, des recherches, articulées à ces premières observations, pourraient traiter de trois sortes de choix pour la clarification des pratiques logopédiques: a) celui de théories de la lecture; b) celui de théories du langage; c) celui de théories de l'interaction thérapeutique. Suite à de tels positionnements théoriques, diverses questions pourraient être explorées: a) celle des critères d'évaluation des pratiques de lecture; b) celle de la spécificité ou non spécificité des difficultés en lecture des enfants en consultation logopédique; c) celle des objectifs et des démarches de traitements logopédiques visant une amélioration des pratiques de lecture / écriture; et enfin c) celle des modalités d'interaction entre enfants, ou entre enfant et logopédiste les mieux à même de favoriser une amélioration des apprentissages.

**Marie-Claude ROSAT,** logopédiste à Genève
et Dr en Sciences de l'Education

## IV. Références

BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris: Delachaux et Niestlé.

CHARTIER, A.M. (1993). Lecture scolaire: les années de crise, *Revue française de pédagogie, 90,* 5-15.

CHARTIER, A.M. & HEBRARD, J. (1990). Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques, *Le Français Aujourd'hui, 90,* 100-109.

CHAUVEAU, G. & al. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture.* Paris: Retz pédagogie.

FAYOL, M. & al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

FERREIRO, E., GOMEZ-PALACIO et al. (1988). *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.* Lyon: CRDP.

FIJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: E.S.F.

GOLDER, C. & GAONAC'H, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture.* Paris: Hachette Education.

PRENERON, C., MELJAC, C. & NETCHINE, S. (1994) (dir.). *Des enfants hors du lire*. Paris: Bayard Editions, col. Païdos.

PRIVAT, J.M. (1993). L'institution des lecteurs, *Pratiques, 80,* 7-34.

PRIVAT, J.M. (1995). «Socio-logiques des didactiques de la lecture». In: Chiss, J.L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français. Etat d'une discipline.* Paris: Nathan pédagogie. Col. «Perspectives didactiques», 133-153.

REUTER, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture.* Berne: P. Lang.

RIEBEN, L. & PERFETTI, Ch. (dir. ) (1989). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

ROBINE, N. (1994). «Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie: représentations et investissements». In: Reuter, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture.* Berne: P. Lang.

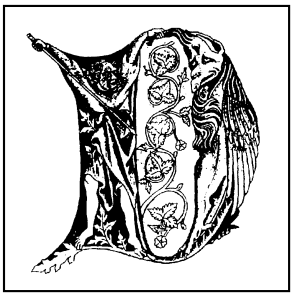
SCHNEUWLY, B. (1994). «Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques». In: Reuter, Y. (dir.) *Les interactions lecture-écriture.* Berne: P. Lang.

SEYMOUR, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

SPRENGER-CHAROLLES, L. & CASALIS, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement.* Paris: P.U.F.

Langage & pratiques, 2000, 25, 14-22

DOSSIER



# Quelle approche de la lecture en didactique?

Yves Reuter

**Résumé**

*La didactique du français – entendue comme espace des théories et recherches sur l'enseignement-apprentissage du français – a besoin d'un modèle pluriréférencé de la lecture, tenant compte notamment des travaux sur les dimensions socioculturelles de celle-ci afin de concevoir les moyens de lutter plus efficacement contre l'échec en lecture. Cela impose des déplacements importants face aux modes de construction classiques de la lecture.*

Je souhaite préciser dans cet article, dans le cadre didactique qui est le mien en quoi il me paraît intéressant d'avoir une approche multiréférencée de la lecture et, de surcroît, tenant fortement compte des dimensions socioculturelles de celle-ci.

Je justifierai, en première approche, cette position en m'appuyant sur trois précisions qu'il n'est sans doute pas inutile, inlassablement, de répéter.

En premier lieu, et au risque de surprendre certains, je rappellerai donc qu'aucun chercheur sérieux ne peut se prétendre spécialiste de *la* lecture. En effet, tout chercheur *construit* son objet de recherche dans un cadre disciplinaire donné, en fonction de questions et de visées de connaissance, et à l'aide de méthodes, qui lui sont spécifiques. Cela explique, qu'en matière de lecture comme pour tout autre domaine, des historiens, des sociologues, des ethnologues, des psychologues, des psychanalystes, des didacticiens… peuvent construire des définitions différentes et produire des savoirs diversifiés. Il s'agit alors de spécifier son cadre. Je dirai, trop succinctement sans doute, que dans l'espace didactique – entendu comme espace des théories et des recherches sur l'enseignement-apprentissage du français (Reuter 1994), l'enjeu est de construire un modèle didactique (Reuter à paraître) de la lecture tel qu'il puisse – entre autres intérêts – dégager ses dimensions les plus importantes pour l'enseignement-apprentissage et éclairer ce qui permet d'activer ou de faire obstacle à son appropriation et à sa maîtrise[1]. Dans cette perspective, qui s'articule à des visées praxéologiques, on voit mal au nom de quoi on pourrait se priver des contributions de multiples disciplines (s'intéressant à la lecture dans d'autres perspectives), au sein desquelles il s'agit de sélectionner les éléments pertinents pour notre projet de connaissance puis de les articuler de manière fonctionnelle.

En second lieu, il n'est jamais inutile de rappeler que la lecture est toujours (re)construite de manière hypothétique dans la mesure où l'on n'est pas «dans la tête» du sujet et où, comme toute activité humaine, elle articule des dimensions multiples dans un système complexe. Ce qu'on en reconstruit est donc – malgré les affirmations péremptoires et les discours scientistes de certains – très largement spéculatif. Autant le dire et, dans le champ au sein duquel je m'inscris, en tirer les conséquences en terme de position: prudence et ouverture plutôt que dogmatisme, fermeture et exclusion…

En troisième lieu, il me paraît tout aussi fondamental de rappeler ce que les travaux d'histoire, de macrosociologie culturelle et scolaire, voire d'ethnologie, mettent inlassablement au jour, soit au moins trois éléments: les rapports à l'écrit et les pratiques de lecture sont socialement différenciés, l'échec dans l'entrée dans l'écrit touche inégalement les enfants des différentes catégories

[1] Il me semble que cet espace, ainsi défini, n'est sans doute pas sans intérêt pour les orthophonistes/logopédistes.

socioprofessionnelles, les classes recevant les élèves en difficulté face à l'écrit au primaire et au collège accueillent essentiellement des enfants des catégories les moins «dotées» en capital économique et capital culturel[2]… Face à ce qui est de l'ordre d'un constat récurrent, comment pourrait-on alors, dans une perspective didactique:

- ne pas en tenir compte pour modéliser la lecture;

- ne pas tenter de mieux comprendre les conditions de possibilité de ces problèmes;

- ne pas réfléchir aux modes de traitement possibles de ces problèmes?

Et, comment pourrait-on le faire en excluant les travaux qui traitent des dimensions socioculturelles?

## 1. Quelques limites des modes de construction «classiques» de la lecture

Ces remarques préalables constituent des instruments à l'aide desquels je vais effectuer un retour critique – sans doute bien trop cavalier – sur deux modes de construction courants de la lecture.

### 1.1. La lecture définie par ses objets?

Une première façon, très ancienne et très classique, de construire la lecture est de l'effectuer en référence à ce qui est lu. Mais, dans cette optique, trois problèmes importants se posent.

Comment définir cet objet ou ce qui, en lui, serait primordial? Et, de fait, les réponses varient selon les cadres théoriques: unités (phoniques – graphiques), mots, phrases, types de textes, discours, genres d'écrits… Mais, outre cette difficulté, je noterai qu'en général les réponses excluent les *dimensions les plus matérielles de l'écrit* (papier, typographie…) dont historiens, sociologues et ethnologues ont pourtant montré les effets de sens et les effets sur l'appropriation des écrits, les *contenus* dont on connaît l'impact sur motivation

[2] Mes références portent essentiellement sur la France.

et compréhension ainsi que l'*hétérogénéité* et les *tensions* constitutives de tout écrit. En fin de compte et au-delà des différences, c'est d'un écrit abstrait, formel et homogénéisé dont il est question. Est-ce le plus intéressant en la matière?

Le second problème, bien connu en raison du développement de la psychologie, de la sociologie et de l'attention accordée au sujet dans le domaine pédagogique, est que l'analyse – même fine – des objets ne dit pas grand chose de l'activité du lecteur et de la façon dont les dimensions dégagées déterminent les mécanismes de lecture. D'une certaine façon, les travaux d'Umberto Ecco sur les textes et la littérature manifestent cette indécision.

Et surtout, dans un cadre didactique, cette manière d'inférer la lecture à partir de l'objet lu, ne dit rien des stratégies d'enseignement possible. Si les théories de la langue et des textes, voire des objets culturels, sont importantes pour définir des catégories, elles ne déterminent en rien celles qu'il convient de privilégier et selon quelles modalités dans l'enseignement-apprentissage de la lecture face à telle ou telle catégorie d'apprenants (Fijalkow, 2000).

**1.2 . La lecture définie par son «activité»?**

Une seconde façon, très classique mais réactivée notamment par les travaux en psychologie cognitive, de construire la lecture consiste à l'effectuer en référence à ce qu'on postule être les composantes de son activité. De ce point de vue, les modes de recueil et de traitement des données sont multiples: entretiens (avant, pendant, après la lecture; sur la lecture effectuée, sur les pratiques de lecture; cliniques ou d'explicitation…), questionnaires, observations… Il serait stupide de nier les multiples apports liés à ces méthodes d'investigation. Mais il serait tout aussi stupide – toujours dans le cadre didactique – de se voiler la face devant trois problèmes importants.

En premier lieu, la sophistication de certaines méthodes ne doit pas aveugler quant au caractère souvent très spéculatif des conclusions qui en sont tirées. En effet, bien souvent ce que l'on traite, ce sont des *discours sur la lecture* d'où il est très risqué de faire la part entre ce qui revient à la compréhension, à la mémorisation et à la mise en discours, tout cela dans un cadre institutionnel donné qui pèse d'un grand poids sur les performances. En effet encore, dès que l'on introduit du matériel technique, soit celui-ci contraint très fortement l'activité loin des conditions écologiques souhaitables, soit on se livre à des interprétations très audacieuses (sur les pauses, les accélérations…).

En second lieu, les travaux les plus précis concernent surtout des unités restreintes telles le mot. Cela pose – outre la question de la définition de cette catégorie qui visiblement préoccupe plus les linguistes que certains psychologues – le problème de la validité des conclusions tirées quant aux situations de lecture dans la vie «courante», scolaire ou extrascolaire.

En troisième lieu, ici encore, ce mode de construction de la lecture, s'il participe utilement de la précision de certains mécanismes potentiellement en œuvre dans la lecture, ne dit rien quant à ceux qu'il convient de privilégier et selon quelles modalités dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, face à telle ou telle catégorie d'apprenants (Fijalkow, 2000).

### 1.3. Retour sur quelques exclusions de ces modes de construction de la lecture

En fait, au-delà de leurs différences, il me semble que ces deux modes de construction de la lecture partagent quelques points aveugles, regrettables dans la perspective didactique que j'ai tracée précédemment, et notamment:

- le fait que la situation de lecture ne soit pensée ni en tant que telle, ni dans ses relations avec l'ensemble des activités du sujet (cf. 3);

- la tendance, au moins pour certains courants, à neutraliser écrits et sujets (les invariants, nécessaires à construire, tendent à être fétichisés au risque d'oblitérer les variations socioculturelles des écrits[3] et des sujets ainsi que les principes de ces variations);

- la réduction conséquente de l'analyse des causes possibles de certains dysfonctionnements et d'autres stratégies d'action ou de remédiation envisageables.

## 2 . De quelques déplacements possibles

En fonction des analyses et des remarques précédentes, je proposerai donc de prendre en compte, en relation avec les recherches qui portent sur les dimensions socioculturelles de la lecture, trois types de déplacements, parmi

[3] Ecrits de production élargie ou de production restreinte (Bourdieu), écrits de sphères socio-institutionnelles différentes (Reuter, 1996)...

d'autres possibles, qui me paraissent particulièrement pertinents dans l'espace didactique. Chacun à leur manière, ils renvoient à une conception de la lecture comme *pratique sociale* (Reuter, 1996).

**2.1 . Lectures et lecteurs**

Le premier déplacement consiste à considérer qu'il n'existe de *lectures* qu'en relation avec des structures sociales et des lecteurs. Prendre au sérieux une telle affirmation entraîne deux conséquences fondamentales:

- l'entrée dans la lecture est une entrée dans un *univers culturel à part entière* (auquel n'appartiennent pas toutes les sociétés, par rapport auquel les sujets se situent différemment selon leur âge, leur sexe, leur origine sociale…), elle excède conséquemment une simple dimension technique;

- chaque sujet intègre la lecture (et ses sens possibles) avec et dans son histoire passée (son identité sociale, culturelle, familiale; ses modes d'acculturation; ses formes d'investissement), son histoire présente (les relations avec les autres pratiques), son histoire future (les manières dont il se projette dans l'avenir).

Les modes de saisie, de pratiques et d'usages de la lecture, les résistances, les dysfonctionnements, (etc.) sont donc à analyser en relation avec ces dimensions. Il en est de même pour la construction des stratégies et des moyens d'enseignement-apprentissage. Au-delà de la conception de la lecture, je noterai ici qu'il en va de la conception de l'apprenant: structure vide ou non, structure purement épistémique ou non…

**2.2. La situation de lecture: une curiosité (1)**

Le second déplacement consiste à considérer que la lecture ne s'épuise sans doute pas dans cette situation curieuse, sans avant, ni après, qu'est le face à face entre un objet à lire et un sujet qui lit. Cet isolat dans la vie du sujet n'est d'ailleurs pas sans rappeler ce qu'écrivait Pierre Kuentz, il y a près de trente ans, à propos des conceptions idéologiques de la lecture littéraire et qu'il baptisait de «tête à texte». Ce qui se joue ici est la fétichisation d'un construit méthodologique (la situation de face à face évoquée) qui occulte le fonctionnement «courant» de la lecture impliquant, ainsi que les historiens, les sociologues et les ethnologues l'ont bien montré, des conditions de possibilités et d'usage qui la structurent et lui donnent sens:

«Considérer d'abord que la lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, un «corps de pratiques»: tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif» (Poulain, 1998:8).

«Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant la lecture» (Bourdieu, 1985:224).

Ce déplacement est sans doute fondamental pour comprendre les rapports différents à la lecture, les formes de pratique et les sens qui lui sont accordés, ainsi que certaines résistances, *y compris face à des stratégies empreintes de la meilleure volonté:*

«L'enquête sur les jeunes travailleurs et la lecture (Robine, 1984) prouve que tout ce que le public lettré apprécie dans une bibliothèque de prêt ou une librairie (le libre accès, le mode de classification des ouvrages, les fichiers et les outils documentaires, l'éclectisme des choix dans un même genre) constitue des barrières pour les individus issus de milieux peu favorisés» (Robine, 1990:26).

**2.3. La situation de lecture: une curiosité (2)**

Le troisième déplacement consiste, en référence aux remarques précédentes, à considérer que la situation de lecture construite dans le monde scolaire ou périscolaire est sans doute porteuse de sens ou de valeurs aux effets non négligeables face à certains apprenants. De ce point de vue, quatre spécificités me paraissent mériter d'être soulignées:

- le *formalisme* dû à la fois à l'isolement des conditions de possibilité courantes de la lecture (cf. 2.2), à l'absence de fonctionnalité, et au primat d'une approche formelle dans l'apprentissage (Lahire, 1993) au détriment du sens;

- l'*opacité* due aux caractéristiques précédentes et au manque d'explicitation de l'articulation entre les situations (Brossard);

- l'*insertion* d'un tiers (professeur ou médiateur) qui remplace tout réseau de sociabilité en imposant un contrôle constant au point que, pour nombre d'enfants, lire devient équivalent à répondre à des questions (Guernier, 1998);

- la *valorisation* de l'activité de lecture allant jusqu'à des tentatives (paradoxales) d'imposition du plaisir (Robine, 1997).

Ce troisième déplacement a pour conséquence, en amont d'ouvrir la voie à d'autres analyses des dysfonctionnements constatés et, en aval, de diversifier les situations d'apprentissage et de mise en œuvre de la lecture, afin d'y réinscrire clarté, fonctionnalité, sociabilités multiples, différences de valeurs et construction critique de celles-ci.

Je conclurai, une fois de plus trop brièvement, cet article en insistant sur deux points. D'une part, si l'on accepte la définition de l'espace didactique que j'ai posée, on voit que le choix est finalement entre a priori idéologique et pragmatisme. Comment en effet, si l'on prend en compte les visées praxéologiques, justifier le fait de se priver d'apports de multiples disciplines contributoires? Complémentairement, comment justifier le fait de se priver *justement* de celles qui ancrent matériellement et socialement le lecteur et son apprentissage, qui tentent de penser la nature socialement différentielle de l'échec et qui, conséquemment, permettent d'ouvrir d'autres pistes de travail[4] avec les apprenants en difficulté? Mais il reste encore, afin de ne pas verser dans une apologie hors de propos ici, à effectuer une remarque: la mise en œuvre de ces pistes de travail, sensibles à la différenciation socioculturelle et encore largement à construire[5], demeure à évaluer… pourvu qu'on lui laisse une chance d'exister…

**Yves Reuter** est professeur de didactique du français en Sciences de l'Éducation à l'université de Lille III, après avoir enseigné en collège, en lycée et en École Normale. Membre de la revue *Pratiques*, il est responsable de l'équipe THÉODILE (Théories – Didactique de la Lecture Écriture).

---

[4] La prise en compte de ces dimensions socioculturelles est sans doute déstabilisante dans un premier temps, dans la mesure où elle fait percevoir les limites des pratiques et outils indifférenciés, où elle oblige tout médiateur à interroger ses propres valeurs et où elle impose le deuil des certitudes soi-disant scientifiques. Mais, dans un second temps, elle ouvre des possibles là où les autres solutions avaient échoué…

[5] Le lecteur en trouvera cependant déjà de nombreux exemples du côté des pédagogies «actives », des publications du GFEN, et des articles de Privat et Vinson, Reuter, Rosier… dans la revue *Pratiques*.

## Références


BOURDIEU, P., (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.

BOURDIEU, P., (1985). «Comprendre les pratiques culturelles». In: R. Chartier (éd.) *Pratiques de lecture*. Marseille: Éditions Rivages.

BROSSARD, M. (sans date). *École et adaptation*. Collection scientifique Stablon.

ECO, U. (1968) (1972). *La structure absente. Introduction à la recherche scientifique*. Paris: Mercure de France.

ECO, U. (1990) (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset.

FIJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Paris: ESF.

GUERNIER, M. C. (1998). *Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième du collège*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, 3 tomes.

KUENTZ, P. (1974). «Le tête à texte», Esprit n° 12, *Lecture I: l'espace du texte*, décembre.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: PUL.

POULAIN, M. (1988). «Avant-propos». In: M. POULAIN (éd.): *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris: Éditions du Cercle de le Librairie.

REUTER, Y. (1994). La didactique du français. Propositions, *Inforec*, *16*.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

REUTER Y. (à paraître). «Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français». In: M. MARQUILLO, (éd.). *Questions d'épistémologie en didactique du français*, à paraître.

ROBINE, N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris: La Documentation Française.

ROBINE, N. (1990). «État et résultats de la recherche sur la lecture en France», *Lesen im internationaler Vergleich*, Rapport destiné au Ministre fédéral de l'Éducation et des Sciences de la République fédérale allemande, Stiftung Lesen, Mainz.

ROBINE, N. (1997). *La lecture des livres en France d'après les enquêtes 1955-1990*. Thèse de doctorat d'État, Bordeaux III, 3 tomes.

**Langage & pratiques, 2000, 25, 23-30**

# L'entrée dans l'écrit au premier cycle primaire: représentations et pratiques d'enseignantes

Dominique Bétrix Köhler & Daniel Martin

**Résumé**

*La recherche présentée ici porte sur l'enseignement de la lecture-écriture au premier cycle primaire et le rôle de cet enseignement dans la prévention de l'échec scolaire. Elle est menée avec quinze enseignantes et comprend trois volets: les représentations des enseignantes sur les causes des difficultés en lecture, les pratiques des enseignantes et les performances des élèves. Ce texte présente quelques résultats concernant les deux premiers volets.*

L'objet d'enseignement et d'apprentissage auquel nous nous intéressons ici n'est pas seulement un objet que l'on peut s'approprier comme une technique, mais il s'agit bien d'un objet qui permet aux apprenants l'accès à une autre culture, la culture de l'écrit par rapport à celle de l'oral (Fijalkow, 2000). Entrer dans la culture écrite, c'est découvrir et s'approprier des pratiques diverses de lecture et d'écriture, c'est manipuler les objets culturels de l'écrit (livres, journaux,…), c'est s'intéresser à ce que font les lecteurs et les producteurs d'écrit, c'est s'intégrer à leur communauté (Chauveau, 1997). Le travail cognitif de l'apprenti-lecteur doit donc porter non seulement sur le fonctionnement de la langue écrite (les aspects linguistiques) ou sur les aspects techniques des mécanismes de la lecture, mais tout autant sur les fonctions et les usages de l'écrit.

## La «guerre» des modèles

D'un point de vue théorique, le débat s'est longtemps porté sur les modèles de lecture: on a souvent opposé le modèle *ascendant,* qui se centre essentiellement sur le traitement des mots, au modèle *descendant* qui mise sur l'activité cognitive générale de l'apprenant (utilisation du contexte, anticipation,…). La mise en évidence des limites de ces deux conceptions a débouché sur l'élaboration des modèles interactifs (cf. Goigoux, 1991), selon le lecteur tire profit à la fois des informations tirées du texte (prises d'indices graphiques, reconnaissance de mots,…) et de ses connaissances plus générales. Dans ce cadre, les efforts de l'apprenti-lecteur se centrent à la fois sur le traitement de l'écrit et sur la compréhension.

## Du phonème à la dissertation ou «c'est en lisant qu'on devient liseron»

Que fait l'école pour étayer les apprentissages complexes que doit effectuer l'apprenti-lecteur? Les postures didactiques des enseignants peuvent être diverses. Fijalkow (2000) met en évidence, de manière très schématique, deux types de didactiques du savoir-lire. La première, *la didactique déclarative,* présente l'apprentissage de la lecture comme la maitrise progressive d'un code grapho-phonétique ou phonético-graphique qui vise à amener l'apprenant à mettre en correspondance des unités graphiques avec des unités phoniques et vice-versa. L'apprentissage s'effectuerait en accumulant de manière continue les connaissances d'unités toujours plus grandes. Ce type de didactique néglige en général l'enseignement explicite de la construction du sens. La seconde, *la didactique procédurale,* consiste à mettre les apprenants dans de véritables situations de lecture-écriture de façon à ce que, par imprégnation, voire par imitation, l'apprentissage de la lecture se déroule. Dans le cadre d'une didactique procédurale inspirée par les théories constructivistes, on invoque volontiers l'activité des apprenants pour que le savoir-lire se développe. Or, l'apprentissage de la lecture est un apprentissage de nature sociale; il nécessite donc impérativement la médiation d'un tiers plus compétent (un enseignant, un élève plus avancé,…) avant que les apprenants puissent contrôler eux-mêmes leur activité de lecteur. Il faut encore ajouter aux connaissances déclaratives et procédurales - complémentaires et nécessaires à la construction des compétences de l'apprenti-lecteur - les connaissances dites *contextuelles* (par exemple: dans quelles circonstances et pourquoi survole-t-on un texte?) qui devraient également faire l'objet d'un enseignement explicite (Fijalkow, 2000).

**Elles enseignent la lecture, oui, mais comment?**

Un des objectifs de la réforme de l'école vaudoise (EVM) est de mettre en place des démarches pédagogiques favorisant la réussite des élèves et évitant la marginalisation engendrée par l'échec scolaire. Or, on sait que les difficultés en lecture sont une des principales causes de l'échec scolaire. La question posée dans notre recherche est la suivante: comment favoriser des pratiques d'enseignement différencié de la lecture-écriture pour permettre au plus grand nombre d'élèves du premier cycle primaire (6-8 ans) d'atteindre un niveau suffisant en fin de cycle pour pouvoir aborder aisément les apprentissages dans les cycles suivants.

Nous essayons de répondre à cette question dans le cadre d'une recherche qu'on peut qualifier de *processus-produit,* à savoir que nous nous centrons à la fois sur les pratiques des enseignantes, et sur les performances de leurs élèves. Quinze enseignantes volontaires travaillant en cycle multiâge pour la plupart participent à la recherche. Les 120 élèves de leurs classes qui débutent dans le cycle y prennent également part.

Nous avons utilisé deux types d'instruments pour recueillir nos données. D'une part, pour cerner les représentations et les pratiques des enseignants, nous avons eu recours:

- à un questionnaire (Gaouette & Tardif, 1986) visant à évaluer l'attribution des causes des difficultés de lecture de certains élèves à divers facteurs (à l'enfant lui-même, à sa famille ou à l'école);
- et à un questionnaire (Thaurel-Richard, 1999) tentant d'approcher leurs pratiques, notamment sur les aspects didactiques (activités proposées en lecture-écriture), l'adaptation des pratiques de l'enseignement en fonction des élèves, les activités de lecture proposées à la maison, l'évaluation de la lecture, les aspects matériels (littérature de jeunesse, manuel de lecture, coin-bibliothèque,…), la lecture dans les autres disciplines ainsi que leurs opinions sur leur propre conception de l'écrit, les objectifs prioritaires à traiter, la formation reçue,…

D'autre part, pour évaluer les performances des élèves, nous avons choisi, en accord avec notre définition de l'apprenti-lecteur, une épreuve, le MEDIAL (Ouzoulias, 1998), qui permet de cerner diverses facettes nécessaires à une entrée réussie dans l'écrit: le projet de lecteur des apprenants, la conceptualisation qu'ils ont de la langue, leurs connaissances des fonctions de l'écrit, leur maitrise des facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension, leur comportement face à un texte accompagné d'une image ainsi que leur maitrise des facteurs

favorisant le développement des capacités d'identification (la conscience phonologique par exemple). Cette épreuve permet donc de donner une vue d'ensemble de l'enfant dans son rapport à l'écrit ainsi que de recueillir des renseignements précis sur ses acquis dans les diverses compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture, en cherchant à en dresser un bilan complet.

Dans la suite de cet article, nous analyserons les représentations des enseignantes concernant les facteurs responsables des difficultés en lecture. Ensuite, nous présenterons quelques résultats relatifs à la diversité de leurs pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.

## Les causes des difficultés dans l'apprentissage de la lecture

Le questionnaire de Gaouette & Tardif (1986) nous a permis de dégager quatre conceptions concernant ces causes. Une première conception (deux enseignantes) adopte une perspective multidimensionnelle. En effet, les enseignantes considèrent que les stimulations du milieu familial, le fonctionnement cognitif et la vie émotionnelle de l'enfant, et les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignantes sont responsables des difficultés des élèves en lecture. Une deuxième conception (quatre enseignantes) considère que le fonctionnement de l'enfant et les pratiques des enseignantes jouent un rôle central dans la genèse des difficultés en lecture. Avec la troisième conception (six enseignantes), les causes des difficultés en lecture sont essentiellement dûes à la famille et à l'enfant. La dernière conception (deux enseignantes) est unidimensionnelle, dans la mesure où c'est avant tout le fonctionnement cognitif et affectif de l'enfant qui explique ses difficultés en lecture.

De manière schématique, il apparaît que, dans les deux premières conceptions (6 enseignantes sur 14[1]), l'enseignante et plus généralement l'école font partie du problème. Dans la mesure où ces enseignantes considèrent que ce qui se fait en classe joue un rôle dans la genèse des difficultés en lecture, on peut penser qu'elles ont une *position active,* parfois même volontariste, face aux difficultés que peuvent présenter certains de leurs élèves dans l'apprentissage de la lecture et qu'elles sont prêtes à interroger leurs pratiques et à chercher de nouveaux moyens pédagogiques et didactiques. Par contre, dans les deux dernières

[1] Une enseignante n'a pas rempli correctement le questionnaire, celui-ci n'a donc pas pu être pris en compte dans notre analyse.

conceptions (8 enseignantes sur 14), on peut craindre que ces enseignantes adoptent une *position fataliste* et résignée face à ce problème, dans la mesure où elles ne semblent pas vouloir remettre en question leurs stratégies d'enseignement.

Ces résultats soulèvent la question de savoir quels sont les liens entre les représentations des enseignantes et leurs pratiques. Par ailleurs et dans la perspective de prévenir l'échec scolaire, il serait également intéressant de s'interroger sur les conceptions des spécialistes (notamment les logopédistes et les psychologues) intervenant dans le champ scolaire concernant les causes des difficultés en lecture. Sont-elles différentes de celles des enseignantes? Sont-elles aussi hétérogènes que celles des enseignantes? Quel est l'impact de ces conceptions sur les pratiques des spécialistes et sur leur collaboration avec les enseignantes?

**Aperçu sur les pratiques des enseignantes**

Dans cette partie, nous présenterons brièvement quelques résultats du questionnaire sur les pratiques (Thaurel-Richard, 1999). Tout d'abord, nous nous intéresserons aux *démarches d'enseignement* de la lecture. Cinq enseignantes déclarent qu'elles suivent une démarche plutôt synthétique qui va des lettres aux mots, puis à la phrase. Aucune enseignante n'estime qu'elle pratique une démarche analytique qui va de la phrase aux mots, puis aux lettres. Neuf enseignantes qualifient leur démarche comme étant mixte (à la fois synthétique et analytique). Enfin, une enseignante considère qu'elle pratique une démarche centrée prioritairement sur le sens d'un texte. Ainsi, toutes les enseignantes de notre groupe, sauf une, semblent mettre en œuvre une didactique déclarative privilégiant le code et laissant provisoirement de côté la compréhension.

Une question portait également sur les *liens entre lecture et écriture* (au sens de production de textes) au début du premier cycle primaire. De ce point de vue, cinq enseignantes considèrent qu'elles enseignent d'abord la lecture, puis l'écriture. Une enseignante estime qu'elle n'enseigne que la lecture. Enfin, neuf enseignantes enseignent la lecture et l'écriture simultanément pour l'ensemble de la classe ou privilégient l'une ou l'autre de ces deux entrées en fonction des besoins des élèves. Ainsi, deux postures didactiques semblent se dégager. La première (environ un tiers des enseignantes) privilégie l'entrée par la lecture alors que la seconde (près des deux tiers des enseignantes) semble d'emblée prendre en compte la complexité de l'écrit. On peut se demander si ces deux postures ont la même efficacité dans la construction des compétences des élèves en matière de compréhension et de production écrites.

Les enseignantes ont également été interrogées sur les activités de lecture et d'écriture qu'elles pratiquent. Nous ne pourrons pas analyser ici la nature de ces activités, nous nous contenterons de mettre en évidence la plus ou moins grande *diversité des activités* mises en œuvre par les enseignantes. Ainsi, sur vingt activités de lecture proposées, quatre enseignantes déclarent en pratiquer au maximum cinq au moins une fois par semaine. Cinq enseignantes disent en pratiquer entre six et dix au moins une fois par semaine. Enfin, six d'entre elles affirment en pratiquer entre onze et quinze au moins une fois par semaine. Sur dix-sept activités d'écriture proposées, cinq enseignantes déclarent en pratiquer au maximum quatre au moins une fois par semaine. Huit enseignantes disent en pratiquer entre cinq et huit au moins une fois par semaine. Enfin, deux enseignantes affirment en pratiquer plus de huit (l'une en pratique neuf et l'autre treize) au moins une fois par semaine.

En comparant le degré de diversité des activités de lecture par rapport à celui des activités d'écriture, on constate une plus grande hétérogénéité des pratiques en ce qui concerne les activités de lecture. En effet, si un tiers des enseignantes en pratique au maximum cinq, un peu plus d'un tiers en pratique plus de dix. Par contre, pour les activités d'écriture, treize enseignantes en pratique au maximum huit. Partant du principe que la diversité des activités est une condition nécessaire (mais bien entendu pas suffisante) pour pouvoir différencier efficacement son enseignement, on peut se demander si le relatif manque de diversité des activités d'écriture proposées aux élèves permet véritablement de mettre en place une pédagogie différenciée en ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite.

Un dernier point que nous voudrions analyser ici est la manière dont chaque enseignante organise le travail scolaire concernant la lecture. Les enseignantes ont été interrogées par rapport à leur pratique de *trois formes d'organisation du travail scolaire:* le travail en ateliers, le travail individuel et l'enseignement collectif. En étudiant les réponses des enseignantes, nous avons pu dégager quatre profils. Ainsi, un premier profil (six enseignantes) est caractérisé par le fait que le travail en atelier est nettement dominant par rapport aux deux autres formes de travail scolaire. Un deuxième profil (quatre enseignantes) privilégie le travail individuel. Un troisième profil, propre à une seule enseignante, fait alterner de manière équilibrée le travail en ateliers et les activités individuelles. Enfin, le quatrième profil (quatre enseignantes) donne un poids analogue aux trois formes d'organisation du travail scolaire. Une nouvelle fois, on constate l'hétérogénéité des pratiques des enseignantes concernant dans ce cas leur manière d'organiser le travail en classe.

## Conclusion

Cette brève présentation de quelques données de recherche permet de faire quelques constats et d'ouvrir quelques pistes. Tout d'abord, nos résultats nous semblent montrer l'intérêt et la nécessité de travailler sur les *représentations* des enseignantes aussi bien en formation initiale que continue. L'outil retenu dans le cadre de cette recherche pourrait être un support intéressant à utiliser en formation.

Le débat sur l'enseignement de la lecture s'est souvent limité à la question du choix de la méthode. Au vu de nos résultats, il apparaît que cette manière de voir les choses est trop restrictive. Il faut aussi interroger les *méthodes de travail* des enseignantes (Chauveau, 2000). Cette question est cruciale d'autant plus que la mise en place de cycles d'apprentissage nécessite de (re)penser l'organisation du travail non seulement dans la classe, mais aussi dans l'école (Perrenoud, 1999).

Enfin, si la question de l'hétérogénéité des élèves est au cœur des débats pédagogiques sur l'école et sur les réformes scolaires en cours dans bon nombre de pays occidentaux, celle de *l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement* est le plus souvent passée sous silence. Ceci est d'autant plus grave que de nombreux travaux montrent que toutes les pratiques ne se valent pas et que certaines sont plus efficaces que d'autres (Crahay, 2000). Dans cette perspective, l'analyse des relations entre les données succinctement présentées ici et celles relatives aux performances des élèves devraient fournir des éléments utiles pour mieux comprendre la dynamique de l'enseignement et des apprentissages des élèves, ainsi que pour formuler des suggestions visant une amélioration de la formation des enseignants.

**Dominique Bétrix Köhler** est cheffe de projet à l'Unité de Recherche en Système de Pilotage (Lausanne). Elle intervient également dans la formation continue des enseignants. Ses travaux portent sur la didactique de l'orthographe, la compréhension de l'écrit, la production écrite et les processus d'innovation.

**Daniel Martin** est chargé d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, chef de section à l'Unité de Recherche en Système de Pilotage (Lausanne), formateur à l'Ecole Normale de Lausanne et au Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé (Lausanne). Ses travaux portent sur la compréhension de l'écrit, l'échec scolaire, la métacognition, les processus d'innovation et les dispositifs de formation des enseignants.

## Références


CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: RETZ.

CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: RETZ.

CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.

FIJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Paris: ESF.

GAOUETTE, D., TARDIF, J. (1986). Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? *Vie pédagogique, 42,* 7-9.

GOIGOUX, R. (1991). «Les 5-8 ans et les modèles interactifs. La lecture au cycle des apprentissages» In: Bentolila, A. et al. *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnements*. Nathan pédagogie.

OUZOULIAS, A. (1998). *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer. Comprendre. Aider*. Paris: RETZ.

OUZOULIAS, A. (sous la direction de) (1998). *M.E.D.I.A.L. Moniteur pour l'évaluation de l'apprenti-lecteur*. Paris: RETZ.

PERRENOUD, P. (1999). De la gestion de la classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation, XXV,* (3), 533-570.

RIEBEN, L., PERFETTI, C. (1989). *L'apprenti-lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

THAUREL-RICHARD, M. (1999). *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1*. Les dossiers, 106. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. Direction de la programmation et du développement.

**Langage & pratiques, 2000, 25, 31-41**

# La lecture: comment favoriser son apprentissage?

Françoise Estienne

**Résumé**

*Pourquoi certains enfants, adolescents et adultes n'arrivent-ils pas à automatiser la lecture? Les modèles cognitifs nous fournissent des éléments de réponse en présentant une hiérarchie cohérente des activités mentales nécessaires à l'apprentissage de la lecture, en prenant comme base l'accession au mot qui requiert le décodage. Ce dernier s'appuie sur la prise de conscience du principe alphabétique, favorisée par les compétences métaphonologiques et les connexions fines et rapides entre les perceptions auditives et visuelles. Une carence dans cette hiérarchie peut expliquer la difficulté à automatiser l'acte lexique. L'examen de la lecture se doit d'envisager ces divers aspects en se centrant particulièrement sur les stratégies utilisées par le lecteur, en vérifiant celles qui sont acquises et celles qu'il reste à acquérir. La remédiation se conçoit d'abord comme un entraînement systématique aux procédures de base de l'acte lexique, en recourant à des procédés et un matériel langagier spécifiques, qui va favoriser leur automatisation et permettre l'accès aux autres modalités de la lecture qui font la richesse et le plaisir d'un lecteur chevronné.*

## I. La lecture et son apprentissage

### 1. Apprendre à lire

Apprendre à lire suppose une série d'étapes que l'on peut franchir plus ou moins aisément en fonction des méthodes pédagogiques, de la disponibilité de l'apprenant, de ses potentialités langagières, des ses connaissances préalables au sujet de l'écrit, de la configuration de son cerveau.

**- L'accès au mot**

Si l'on se réfère aux données actuelles de la psychologie cognitive (Alegria, Content, Morais, voir Estienne 1998-99-2000), pour apprendre à lire, il faut en premier lieu accéder au mot. La lecture ne se réduit pas à l'identification des mots, mais cette dernière constitue une étape essentielle pour la compréhension du message écrit. Pour accéder au mot écrit, il faut utiliser la stratégie grapho-phonologique qui va consister à décoder des lettres ou groupes de lettres et à leur donner leur correspondant oral au niveau du phonème.

**- Le principe et le code alphabétiques**

L'acquisition de cette stratégie de décodage grapho-phonologique nécessite que l'apprenti prenne conscience du principe et du code alphabétiques. Le principe alphabétique est commun à toutes les langues qui s'écrivent de manière alphabétique, le code alphabétique est l'ensemble des correspondances phonèmes-graphèmes pour une langue particulière. L'acquisition du *principe alphabétique* suppose la mise en place des *habiletés métaphonologiques* qui rendent possible l'analyse du langage oral dans ses constituants phonémiques.

**- Les stratégies à exercer: l'assemblage et l'adressage**

Apprendre à lire suppose l'acquisition et l'automatisation des procédures d'assemblage et d'adressage ou la capacité d'appréhender d'un coup d'œil des mots et des ensembles de mots qui font partie d'un stock lexical déjà emmagasiné et qui se réactive à la vue d'un stimulus *reconnu* (reconnaissance orthographique). Ces voies constituent les automatismes de base de l'acte lexique qui permettent les activités cognitives d'un plus haut niveau: comprendre, synthétiser, résumer, questionner un texte, le paraphraser, le critiquer… Tant qu'un apprenti ne les possède pas, il reste un lecteur en difficulté.

**2. Un apprentissage difficile: les causes possibles**

Un apprenti lecteur peut éprouver des difficultés par manque de compétence dans divers domaines d'ordre cognitif, langagier, conceptuel, socioculturel, pédagogique (méthode d'apprentissage) et existentiel. Ces compétences se complètent, interagissent et constituent des conditions préalables, favorables à l'apprentissage du langage écrit. Parmi celles-ci:

1) Les compétences métaphonologiques ou capacité de l'apprenti à prendre du recul par rapport au langage oral pour l'analyser en phrases, mots, syllabes, unités phonologiques. Des difficultés à ce niveau seraient dues à la structure particulière du cerveau (Habib, Van Hout, Tallal…) qui empêcheraient

l'analyse détaillée et la perception rapide des phonèmes et de leur rapport avec les graphèmes, ce qui exige des connexions souples entre les voies auditives et visuelles.

2) Les compétences métamorphologiques ou capacité d'identifier les morphèmes constitutifs des mots qui véhiculent des informations importantes sur le sens et la catégorie syntaxique des mots (Colé).

3) La capacité d'articuler avec précision et rapidité les phonèmes de la langue, donc de les percevoir. Certaines théories actuelles attribueraient la difficulté des habiletés métaphonologiques à une carence au niveau de la perception fine et rapide des phonèmes au niveau catégoriel (Morais, 1994; Tallal Chambon, 1996; Kalinsky, 1996; Habib, 1997 et 2000), et même au niveau d'une mauvaise prise de conscience de la position des articulateurs pendant la parole (Heilman, cité par Habib 1997). A ce titre, une étude de l'Observatoire National de la Lecture (1998) rapporte que les enfants qui ont présenté une otite séro-muqueuse chronique jusqu'à l'âge de 3 ans ont des difficultés dans la catégorisation phonétique des stimuli de la parole.

4) La capacité de répéter et de dénommer rapidement des logatomes, des phrases est également un des atouts de l'apprentissage, qui prouve l'aisance à manipuler le langage et favorise la reconnaissance aisée des mots écrits.

5) La capacité de mettre en mémoire et de conserver une série de stimuli verbaux.

6) Les compétences conceptuelles qui constituent l'information et la représentation qu'a l 'apprenti concernant la langue écrite,

7) Les compétences culturelles qui consistent à savoir identifier différents supports écrits, à expliquer les divers usages du savoir-lire, comment et où on fabrique l'écrit, où on le trouve…

8) La préparation à la lecture. Bernardin (1997) s'est posé la question de savoir si la clarification par l'apprenti des finalités de son apprentissage avait un impact sur la réussite de celui-ci. Pour répondre à cette question, l'auteur a interrogé individuellement des enfants qui abordaient le CP et leurs parents. L'analyse des réponses a permis de dégager deux groupes d'élèves: a) les *actifs-chercheurs* pour lesquels l'apprentissage est un outil d'autonomie; b) les *passifs-récepteurs* dont les mobiles ne sont pas constitués ou sont clos vers

eux-mêmes. Ils ne savent pas ce qu'il faut faire, attendent tout de l'école. Les résultats montrent que les réponses des parents coïncident avec le discours des enfants et la réussite ultérieure de l'apprentissage.

9) Les méthodes d'apprentissage ont un impact sur la façon dont l'apprenti va apprendre. On peut concevoir que les meilleures méthodes sont celles qui combinent les diverses voies d'accès à la lecture, en tenant compte de tous les facteurs qui entrent en jeu dans l'apprentissage du langage écrit.

10) Il se peut aussi qu'un apprenant entre difficilement dans le langage écrit, car il est empêtré dans une problématique existentielle de type personnel, familial ou socioculturel.

## II. L'exploration de la lecture

En tenant compte des données de la psychologie cognitive et socioculturelle, explorer les capacités de lecture suppose que l'on commence par un examen qui a pour but de vérifier où en est l'apprenti dans l'acquisition de la lecture. Une telle démarche se concrétise en 4 étapes qui se résument à détecter le niveau de rendement, de fonctionnement, de connaissance, de représentation, ceci à l'aide de tests, de questionnaires et d'opérations sur la lecture et l'orthographe.

Le *rendement* s'obtient à l'aide de tests étalonnés qui situent l'apprenti par rapport à des normes et par une évaluation de la lecture en fonction des stades du plus simple au complexe. L'analyse de ces tests et évaluations permet de déceler si le lecteur a acquis les mécanismes de base de l'acte lexique. Les tests de lecture utilisés sont: 1) *L'Alouette* de Lefavrais (éd. du Centre de Psychologie Appliquée de Paris) qui a l'avantage de préciser un niveau de lecture en âge et mois, qui sert de référence pour vérifier l'efficacité de l'entraînement à la lecture. Ce test mesure bien les stratégies de base de l'acte lexique (assemblage par le nombre d'erreurs), l'adressage (vitesses de lecture). 2) Les tests de Khomsi (même éd.). *Khomsi mots et compréhension*. 3) Le L2MA, ($8^1/_2$ à $10^1/_2$ ans) (même éd) qui présente des épreuves d'évocation du mot (fluence phonétique, sémantique d'intégration morphosyntaxique), de mémoire immédiate et différée, de lecture et d'orthographe. 4) Quelques épreuves du BELEC (laboratoire de Psychologie Expérimentale (ULB, Bruxelles). 5) Les épreuves d'évaluation de la lecture de Françoise Estienne, dans *Méthode d'initiation à la lecture*, qui analyse les stades d'acquisition de la lecture et de l'orthographe, englobant la reconnaissance des lettres de

l'alphabet, les capacités métamorphophonologiques, les correspondances terme à terme, l'identification des graphies complexes, la lecture des mots et des phrases.

*Le fonctionnement* consiste à détecter les stratégies de lecture auxquelles recourt l'apprenti. Pour ce faire, le thérapeute présente au lecteur un mot, ou un groupe de mots, relevé dans les tests précédents et il lui dit: *«Comment fais-tu pour lire ce mot?»,* ceci pour des mots qui ont été lus correctement et incorrectement. Ce questionnement permet de détecter si le lecteur va déchiffrer, s'il va immédiatement identifier le mot ou le groupe de mots, s'il est capable d'accomplir la stratégie qu'on lui propose.

*Le niveau des connaissances* métalinguistiques, conceptuelles, culturelles se détecte à l'aide de questions qui recherchent si l'apprenti sait à quoi sert l'écrit, comment on s'y prend pour lire, s'il sait ce que c'est une lettre, un son, l'alphabet, un mot…, s'il sait analyser et manipuler le langage oral en divisant une phrase en mots, un mot en syllabes, une syllabe en constituants phonémiques, s'il est capable de juger de la correction d'un énoncé…

*Le niveau de représentation* met en relief les rapports affectifs que l'apprenti entretient avec la lecture: comment il se vit face à l'écrit? Que représente pour lui le fait de lire? De quoi a-t-il besoin pour y arriver? Se sent-il capable d'apprendre à lire? Est-il conscient de ses difficultés? Cet examen est détaillé dans *Méthode d'initiation.*

## III. Travailler la lecture pour automatiser l'acte lexique

### 1. Les objectifs

L'exploration précédente aura permis de déceler où en est l'apprenti dans son apprentissage, ce qu'il a acquis, où se situe la/les difficultés en se référant à la fois aux modèles cognitifs et conceptuels. Travailler la lecture ne se limite pas à automatiser les stratégies de base (déchiffrage et adressage), mais ce travail est indispensable pour permettre au lecteur de faire de la lecture un outil souple, flexible qui autorise toutes les opérations subséquentes (compréhension, analyse, synthèse…) avec facilité et plaisir. C'est pour cette raison que nous nous attachons à présenter l'entraînement au déchiffrage et à l'adressage à partir de procédés qui «s'incarnent» dans un matériel lexique spécifique. Nous décrivons séparément l'entraînement à l'assemblage et à l'adressage en sachant que les deux s'exercent simultanément au cours d'une même séance.

## 2. L'entraînement à l'assemblage

### 2.1. Un matériel langagier

Le matériel langagier contenu dans *Méthode d'initiation à l'écrit* comporte un syllabaire qui va du simple au complexe en partant des voyelles associées aux consonnes. Chaque consonne revue séparément est introduite directement dans des logatomes réversibles de 1, 2, 3 syllabes (*al la lila alila)*, dans des mots et des phrases. Comme le souligne Bentolila (1998), il est important de séparer les 2 opérations, *apprendre le code* et *à quoi sert sa mise en œuvre* en les présentant sous des supports séparés. Notre but est de constituer un support pour apprendre à décoder en associant lecture et orthographe, l'oral et l'écrit en axant l'apprentissage sur toutes les voies d'entrée perceptives: visuelle, auditive, kinesthésique.

### 2.2. Les procédés ou manière de faire

***a) Principe de base***

Le principe de base repose sur l'association constante et simultanée de l'audition et de l'articulation des sons à la vision et au tracé des lettres qui symbolisent ces sons. Lire et écrire s'apprennent donc en même temps, en sollicitant les récepteurs sensoriels (ouïe, vue), la motricité des organes phonateurs et de la main qui trace les lettres.

***b) La mise en route***

On commence par les voyelles simples qui sont souvent acquises. Le logopédiste les trace en grand sous les yeux de l'apprenti: Exemple: *a e i o u.*
On invite le sujet à retracer du doigt (l'index de la main droite, s'il est droitier; de la main gauche, s'il est gaucher) chaque voyelle, en démarrant dans le sens de l'écriture et *en prononçant de façon continue* ce que son doigt trace au moment précis où il le fait et ce pendant tout le temps nécessaire au tracé. Il est important d'insister sur la synchronisation exacte entre l'émission vocale et le tracé symbolisant le son.

Toutes les voyelles ayant été ainsi retracées, on les présente successivement une fraction de seconde, on les cache et on demande à l'apprenti de les identifier le plus rapidement possible pour qu'il s'en fasse des images mentales qui amorcent la stratégie d'adressage (reconnaissance éclair). On suit ainsi la progression du syllabaire précédemment décrit. Le rythme de la progression dépend de chacun, mais on veillera à ce qu'il soit rapide, pour motiver l'apprenti qui va se rendre compte qu'avec la clé du décodage, il peut s'ouvrir les portes de l'écrit.

Si le départ consiste à présenter les lettres en écriture cursive en les écrivant devant et pour l'apprenti, au cours de la même séance, on se reportera au syllabaire pour familiariser l'apprenti au texte imprimé, ceci dès la première séance d'entraînement.

Au fur et à mesure que le décodage s'automatise, l'apprenti abandonnera le tracé du doigt. Il ne le reprendra qu'en cas de difficulté. Ce tracé ne doit jamais être vécu comme une contrainte. Pour cela, on expliquera pourquoi on propose cette stratégie: «Le doigt aide les yeux et la bouche à apprendre à lire.» Le matériel lu est ensuite écrit; l'apprenti choisit une syllabe, un mot. On lui dit: *«Regarde cette syllabe. Quelle est la 1ère lettre, la 2e? Ferme les yeux, vois-les dans la tête, ensuite écris-les».*

Une telle procédure présente les avantages suivants.
1. Le tracé du doigt synchronisé à la parole utilise simultanément tous les procédés de mémorisation, les perceptions visuelles et auditives aussi bien que l'activité motrice, articulatoire et gestuelle.
2. La nécessité de lire les structures données dans le sens imposé par le tracé du doigt selon une progression strictement orientée de gauche à droite, assure une organisation du donné visuel et empêche les inversions de l'ordre des lettres.
3. L'obligation de prononcer d'abord «au ralenti» favorise la discrimination des sons élémentaires, tandis que le tracé correspondant permet une perception correcte de la forme graphique de ce même phonème.

La reproduction mnésique coordonnée à l'énonciation des syllabes assure au mot, en même temps que sa structuration auditivo-articulatoire, son unité visuelle globale, synthétique, condition indispensable à l'apprentissage de l'orthographe.

### 3. L'entraînement à l'adressage

#### 3.1. Un matériel langagier

Le matériel langagier est issu de *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie*. Le matériel de base part du mot, puisque l'on sait que l'accès rapide et correct au mot est le point de départ de l'acte lexique. Il est constitué de colonnes de mots pairés selon leurs ressemblances phonético-graphiques (exemple: *paire* et *plaire*, *voilette* et *violette*), de structures syntaxiques partiellement semblables *(je la lui donne, je le lui donne)*, de poèmes, comptines, contes et textes qui font progressivement entrer le lecteur dans la complexité de la langue en établissant les liens entre le langage oral et écrit. Le matériel lu

est ensuite écrit. Par exemple: on reprend une colonne de mots, le logopédiste et l'apprenti essayent de se remémorer les paires en les écrivant, les mots sont mis dans des phrases. Cette façon de faire entraîne le lecteur à percevoir les différences entre les mots en les déchiffrant puis en les adressant de plus en plus vite. Les mots sont dénués de repères morphologiques et de contexte, ce qui permet l'évocation de la polysémie, élargissement du champ sémantique. Exemple: *tour une tour, un tour…*

**3.2. Les procédés ou façon de faire**

L'adressage s'exerce en montrant un mot une fraction de seconde, le mot est ensuite caché. Le sujet doit le lire *par cœur*. Il n'a jamais sous les yeux le matériel à lire au moment où il le lit. Il s'agit de provoquer des images mentales de mots ou de groupes de mots.

L'exercice est conçu comme un véritable entraînement sportif, chronomètre en main, en ayant comme objectif de relire plusieurs fois le même matériel pour améliorer ses scores. En un premier temps, on peut déchiffrer chaque mot; ensuite, on les adresse en les cachant du doigt. Le thérapeute lit un mot en le cachant, l'apprenti lit l'autre mot qui est également caché. On vérifie si les mots sont compris. On passe ensuite à l'entraînement systématique chronomètre à l'appui. On relit plusieurs fois la même colonne en se donnant des pronostics de temps. On passe ensuite à la lecture de phrases courtes, de poèmes, de textes selon les étapes suivantes:

1) le thérapeute et l'apprenti lisent chacun un mot qui est toujours caché au moment où il est lu, ceci pour que le lecteur identifie bien chacun des mots d'une phrase.
2) On reprend ensuite l'adressage par unités de sens. Exemple: *il était une fois - une petite fille - qui s'appelait Marie*. Chaque unité de sens est cachée au moment où on la lit.
3) L'apprenti lit tout le paragraphe, les mots étant occultés au moment où il les lit. Ensuite, il lit le tout «à découvert».
4) Les mêmes paragraphes, les mêmes textes sont lus de plusieurs façons différentes, pour activer la vitesse, en dégustant les mots, pour sentir leur articulation, en chantant, recto tono en y mettant des sentiments, en se posant des questions qui prouvent que l'on a compris le texte.

Le recours à ce procédé qui consiste à soustraire aux yeux du lecteur ce qu'il est en train de lire, favorise nettement l'automatisation de l'acte lexique, en créant des images mentales des mots et groupes de mots.

**4. Une autre façon de faire: inventer et lire une histoire**

Cet apprentissage logique s'avère tout à fait efficace pour la majeure partie des apprenants et dans la plupart des cas, le dépannage des apprentis en difficulté passe par l'itinéraire que nous décrivons ci avant. Toutefois, certaines difficultés restent insurmontables, quelques apprentis s'avèrent complètement réfractaires à la voie grapho-phonétique, la carence de leur conscience métaphonologique ne leur permet pas d'analyser le langage oral dans ses composantes phoniques, le code du déchiffrage leur reste lettre morte. Il faut alors les faire entrer dans la lecture par une porte d'entrée plus globale. Un exemple: on demande à l'apprenti de nous dicter le début d'une histoire qui commence par «il était une fois», on écrit sous dictée pendant une minute, on demande à l'apprenti de lire ce qu'il vient de dicter. On lui demande ensuite de retrouver très rapidement tel mot, de préciser comment il sait que c'est tel mot. La minute passée, le thérapeute écrit la suite de l'histoire pendant trente secondes. Il invite l'apprenti à lire ce qui est écrit.

Il s'agit d'une approche semi-globale qui part de l'intérêt de l'apprenti. C'est lui qui dicte le début du texte, ce qui constitue en même temps un exercice d'expression orale et une façon de le valoriser. On invente ainsi de petites histoires à deux qui servent de support à une multitude d'exercices: lire le texte en essayant d'identifier les mots, repérer les mots qui sautent directement aux yeux, montrer des mots que l'apprenti est invité à lire, choisir quelques mots dans le but de les orthographier.

## IV. Conclusion

Lire et apprendre à lire sont des activités qui engagent l'individu dans sa totalité avec son passé qui lui sert de repère, son présent qui l'engage dans la voie de l'apprentissage, son futur qui lui insuffle un projet qui va le motiver.

En tant que spécialiste, on est souvent confronté à des apprentissages dysharmonieux. Les modèles actuels offerts par la psychologie cognitive permettent de mieux cerner l'acte lexique et les stratégies mentales qu'il requiert, ce qui ouvre la voie à des procédures de remédiation que l'on doit pouvoir justifier. Celles-ci viseront en premier lieu l'accès au décodage et à l'adressage avec leur automatisation, pour s'adonner aux tâches cognitives plus élaborées qui vont permettre à l'apprenti d'entrer véritablement dans l'écrit avec ses composantes culturelles.

L'apport de la psychologie cognitive est incontournable mais insuffisant. Lire et apprendre à lire ne se réduisent pas à un schéma cognitif. Il est donc tout aussi important de tenir compte des conceptions conceptuelles et culturelles de l'apprenti qui vont donner un sens à son apprentissage et conditionner les stratégies qu'il va mettre en place.

Favoriser l'apprentissage de la lecture suppose un va-et-vient entre une démarche technique qui vise à plonger l'apprenti dans une série de stratégies qu'on exerce avec lui, en lui en expliquant la raison d'être, et un élargissement de sa conception de la lecture, en incluant celle-ci dans la totalité du langage oral et écrit comme outil d'expression personnelle, de communication, de créativité, de plaisir, de socialisation, d'enrichissement.

**Françoise Estienne** est professeur de logopédie à l'Université Catholique de Louvain. Elle pratique la logopédie au centre d'audiophonologie des Cliniques St Luc, à Bruxelles. Ses domaines de prédilection sont le langage écrit, la voix, les bégaiements.

## V. Références

BERNARDIN P. (1997). *Comment les enfants entrent dans la langue écrite*. Paris: Retz.

CHAUVEAU G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz.

CHAUVEAU G. ROGOVAS A. (1987). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture écriture. *Psychologie scolaire n° 68,* p. 7 à 28.

COLÉ P. et FAYOL M. (2000). «Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques», In: Kail, M. et Fayol, M. *L'acquisition du langage*. Paris: PUF, 151-181.

CONTENT A., PEEREMAN R. (2000). *Reconnaissance des mots écrits,* voir Rondal, page 257 à 288.

ESTIENNE F. (1998). *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies. Les stratégies du lire*. Paris: Masson.

ESTIENNE F. (1999). *Méthode d'initiation à l'écrit pour les dyslexiques et les dysorthographiques*. Paris: Masson.

ESTIENNE F. (2000). *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques*. Paris: Masson.

GOMBERT J.E., COLÉ P. (2000). «*Activités métalinguistiques, lecture et illetrisme*» In: Kail, M. et Fayol, M. *L'acquisition du langage*. Paris: PUF, 117-151.

HABIB M. (1997). *Dyslexie: le cerveau singulier*. Marseille: Ed. Solal.

HABIB M. (2000). *Neurobiologie du langage*. In: Rondal, A. et Seron, X. *Troubles du langage*. Liège: Mardaga.

KAIL, M. et FAYOL, M. (2000). *L'acquisition du langage*. Paris: PUF.

MORAIS J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob.

PENNAC D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.

PINKER S. (2000). *L'instinct du langage*. Paris: Odile Jacob.

RONDAL, A., SERON, X. (2000). *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège: Mardaga.

SEGUI, J., FERRAND, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris: Odile Jacob.

VALDOIS S. (2000). *Pathologies développementales de l'écrit*. In: Kail, M. et Fayol, M. *L'acquisition du langage*. Paris: PUF, 247-279.

**Langage & pratiques, 2000, 25, 42-52**

# Pour une mise en résonance des textes littéraires à l'école

Catherine Tauveron

**Résumé**

*Si comprendre, c'est mettre en relation, apprendre à comprendre, c'est apprendre à mettre en relation. Les textes littéraires, tout particulièrement, qui instaurent le dialogue de plusieurs écritures, appellent cette mise en relation du texte lu avec l'ensemble des autres textes qui y résident en creux. C'est dire que la lecture est une activité où le cognitif est déterminé par le culturel. La lecture en réseau est ici présentée, sous ses différentes formes, comme un dispositif permettant, dès la matemelle, d'apprendre à tisser des liens entre les textes pour qu'ainsi mis en résonance ils s'interprètent mutuellement, de construire et de structurer la mémoire culturelle des élèves qui en retour alimentera la mise en relation.*

## I. La lecture, à la jonction du cognitif et du culturel

La lecture est une activité à la fois cognitive et culturelle, plus exactement une activité dans laquelle le cognitif est largement déterminé par le culturel. Je rappellerai, avec Michel Picard (1986), «ce truisme que tout texte, et par suite sa lecture, ne se comprennent que dans et contre une culture à la fois». Tant qu'on ne voudra pas s'en convaincre, on continuera de traiter les échecs en lecture sur le seul plan cognitif des techniques de base. Si comprendre c'est mettre en relation, apprendre à comprendre les récits littéraires implique tout particulièrement l'initiation au tissage. Tissage des mots du texte et des indices qu'il contient tout d'abord (quand on se contente, pour vérifier la compréhension, de solliciter des relevés sans suite), parce que la surface du texte littéraire est parcourue d'accidents sémantiques ou «agrammaticalités» (Riffaterre, 1983) (silences, obscurités, ambiguïtés, invraisemblances...), qu'une lecture s'attachant uniquement au sens des mots pris dans leur succession linéaire ne parvient pas à surmonter, mais qui peuvent prendre sens dans une recherche de regroupements

et de constantes. Tissage aussi du texte avec l'intertexte (toutes les histoires du monde entassées dans la mémoire de l'auteur et qu'il trouve l'occasion d'évoquer, de citer, de reformuler ou de détourner dans l'histoire qu'il raconte), du texte avec l'intratexte (toutes les histoires indéfiniment redites de l'auteur qui courent comme autant d'autocitations dans l'histoire qu'il raconte), du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur (toutes les histoires lues qui viennent converger, se bousculer, se chevaucher, se multiplier dans la rencontre et que le lecteur prend plaisir à convoquer, débusquer, redéguster)[1], parce que tout texte est un palimpseste ou, plus précisément, parce que le texte donné à lire a conçu le renvoi inter(intra)textuel comme un véritable dispositif narratif contraignant le lecteur à rechercher l'œuvre manquante. Pas plus qu'on ne peut comprendre en sciences le livre du monde par la simple observation de ses données (il convient pour l'expliquer de mobiliser des savoirs extérieurs engrangés), on ne peut comprendre les livres de mots en ne saisissant que les mots. D'abord parce que les mots manquent parfois. Il convient dès lors, pour combler les béances qu'ils ouvrent par leur absence, de tenter de trancher entre plusieurs options possibles, de jouer les détectives et de rassembler des pièces à conviction aussi bien dans le texte lui-même que hors de lui. C'est ainsi que je ne peux comprendre la fin laissée ouverte d'*Un loup trop gourmand*[2] (Keiko Karsza, Flammarion) ou me décider entre plusieurs interprétations sans me référer au titre et sans convoquer ma culture livresque, en l'occurrence ma connaissance des histoires de loup et, au-delà, du stéréotype du loup (sa nature, ses mobiles, son comportement, l'issue habituelle de son programme...). Apprendre à lire les histoires, c'est donc apprendre à lire sur les lignes, entre les lignes *et* hors des lignes, à «ouvrir le texte, au lieu de le clore sur lui-même, en le saisissant à travers un lacis de correspondances multiples» (Jeandillou, 1997); c'est aussi dans ce déplacement incessant, dans et hors du livre, apprendre à tracer d'autres lignes, virtuelles, qui ne figurent pas dans le texte et qui, s'entrecroisant, dessinent un réseau d'où émergent autant de cadres ou de pistes d'interprétation possibles. Cet apprentissage cognitif, dont l'école élémentaire fait l'économie en maintenant les élèves rivés à la littéralité du texte, conçu et traité comme un univers autarcique, est d'abord l'apprentissage d'une stratégie de lecture. Cette stratégie peut ainsi se résumer: «pour comprendre, attends-toi à devoir démasquer d'autres textes absorbés

---

[1] Il faudrait ajouter à la liste, la mise en résonance de l'imaginaire du texte et de l'imaginaire de l'élève, mais ce serait un autre sujet qui ne sera pas développé ici.

[2] Le loup décide d'engraisser une poule avant de la manger et à cette fin dépose chaque jour devant sa porte des pâtisseries, mais au moment où il compte accomplir son projet, la poule et ses poussins sortent de la maison et lui sautent au cou pour le remercier de son acte de bienfaisance. Le loup s'écrie alors: «Flûte alors. Demain, je préparerai peut-être une centaine de sablés fondants pour ces petits coquins-là!»

ou transformés dans le texte que tu lis; échappe-toi par instants de l'espace de la page pour creuser dans ta mémoire et puiser dans tes propres souvenirs de lecture puis construis, entre ces souvenirs, ces textes ou bribes de textes exhumés et le texte que tu lis, pour les mettre en résonance, des couloirs de circulation de sens». Une telle stratégie (ou posture de lecture) ne peut prendre corps qu'appuyée sur «la mémoire littéraire déjà structurée du lecteur»[3]. C'est en ce sens qu'elle est sous la dépendance du culturel (au sens étroit du mot «culture»). Dans le même temps, elle est elle-même de nature culturelle puisque posture de lecteur lettré. Ces stratégies et cette mémoire littéraire structurée, cette culture entendue au sens large, faite aussi bien de comportements que de connaissances, doivent se construire chez les enfants dès la maternelle, occasionnellement ou de manière concertée, si l'on vise à former de «bons compreneurs» et à intégrer durablement les œuvres lues dans le corpus personnel du jeune lecteur, qu'on aura pris soin d'organiser. La lecture en réseau est l'un des dispositifs concertés possibles.

## II. Fonctions et configurations de la lecture en réseau

### - Fonctions de la lecture en réseau

La lecture en réseau répond à trois objectifs d'apprentissage:

– elle permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique dont on a vu qu'il suppose la mise en relation des textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur;
– elle permet de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation;
– elle permet enfin, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre.

Ces trois objectifs sont en interaction dynamique, même si tel ou tel réseau met l'accent sur l'un d'entre eux.

### - Typologie des mises en réseau

Deux précisions d'importance: il convient de ne pas voir des réseaux partout; le réseau efficace ne se confond pas avec un réseau thématique. Pour qu'il puisse opérer comme un révélateur, le réseau doit répondre à un *problème*

---

[3] Bertrand Gervais, (1998), p.29

de lecture attesté chez les élèves, anticipé ou délibérément provoqué par le maître et doit se présenter comme la réponse la plus appropriée. Le réseau regroupant des textes autour d'une thématique lâche opportuniste (le calendrier, la vie de la classe) ou non (les souris, la danse, l'amitié. . . ), encore très répandu en maternelle, n'a d'autre souci que de donner un semblant de cohérence aux activités de la classe, mais il est sans profit pour les élèves.

On distinguera ici pour la commodité de la présentation plusieurs types de réseaux, qui dans la réalité peuvent se chevaucher.

a) Tout d'abord les réseaux qui ont pour vocation de construire ou structurer le socle des lieux communs culturels, qui sont autant de cadres cognitifs permettant l'anticipation et le traitement des données, autant de clés qui ouvrent les portes du sens:

– autour du *genre:* mise en résonance du texte lu avec d'autres textes appartenant à la même lignée, pour saisir les normes et les variantes du genre, le degré de conformité ou d'originalité du texte lu,

– autour des *symboles* particulièrement vivaces dans notre imaginaire collectif (eau, feu, or, mur[4], couleurs, saisons...),

– autour des *mythes* et *légendes* qui courent en filigrane dans la littérature de jeunesse peut-être plus qu'ailleurs (Atlas, Icare, le Phénix, Jonas...),

– autour des *personnages-types* (le loup, la sorcière, le héros invincible...) et de l'imagerie qui les accompagne.

Les problèmes de lecture ne se concentrent pas en effet uniquement dans les récits les plus originaux. Les récits les plus lisibles sont aussi ceux qui véhiculent le plus grand nombre de stéréotypes dont on suppose un peu vite qu'ils sont connus, quand on n'a jamais pris, en classe, la peine de les construire. J'ai montré comment (Tauveron, 1999, b) *Monsieur Avare* (de R. Hargreaves, Hachette) un récit relevant de la paralittérature enfantine ne pouvait être *compris* d'enfants de 1ère année de primaire, sans construction parallèle du stéréotype de l'Avare, tel qu'il fonctionne dans notre imaginaire social et dans notre littérature. Comme le souligne Ruth Amossy (1997), le stéréotype,

[4] Un exemple de réseau autour de la symbolique du mur est décrit dans Tauveron, Sève, 1999.

comme «schème collectif figé constitué d'un thème et de ses attributs obligés» [j'ajouterai «un programme narratif obligé»], joue un rôle décisif dans le traitement (sélection, encodage, mémorisation) de l'information. Face à un stéréotype littéraire, le lecteur a une part importante de travail. Il doit « rassembler des notations dispersées, inférer des traits de caractère à partir de situations concrètes et reconstruire l'ensemble en le rapportant à un modèle existant». Bien entendu, de telles opérations ne sont possibles au lecteur que si «la représentation littéraire renvoie à une image d'ores et déjà familière pour qu'il puisse la retrouver», ce qui n'était nullement le cas dans la classe. Pour cette raison, les mobiles du personnage, sa logique comportementale échappent dans un premier temps aux élèves qui mésestiment donc la valeur à attribuer à ses actes, au point de ne rien comprendre. Pour, à la fois, leur rendre la figure de l'avare plus familière et les aider à accomplir les différentes opérations citées, la maîtresse prend d'abord appui sur une référence culturelle déjà là chez certains (Picsou), sans se poser la question de sa légitimité institutionnelle, puis élargit l'horizon en confectionnant un réseau de textes qui mettent en scène l'avarice dans son comportement archétypal (La Fontaine: *La cigale et la fourmi, Le savetier et le financier, L'avare qui a perdu son trésor, La poule aux œufs d'or;* Molière: *L'avare,* précisément la scène enregistrée de la cassette). La maîtresse lit et relit les textes du réseau, organise un travail comparatif qui débouche sur un portrait-robot de l'Avare et de l'avarice, *en même temps* que se poursuit la découverte du texte-noyau *pour précisément aider à sa découverte et non comme un supplément d'âme*.

De la même façon, la méconnaissance du genre, loin seulement d'empêcher l'anticipation, peut aller jusqu'à empêcher la lecture littérale et l'intégration des données explicites du texte. C'est ainsi que des élèves en dernière année de primaire, confrontés à une nouvelle fantastique des plus canoniques mettant en scène le conflit d'un personnage avec son double apparu sur l'écran de télévision, faute d'expérience antérieure, ne supposent pas un instant que l'univers fictionnel réaliste posé au début de l'histoire puisse être traversé d'irrationnel. Dès lors, ils ne parviennent en aucune façon à surmonter le scandale cognitif qu'elle provoque et s'embourbent une heure durant dans des explications rationnelles, conformes à la logique de leur monde («c'est un reflet, un sosie, une caméra cachée»), dont ils voient bien les limites, dont ils voient aussi par éclairs qu'elles sont démenties explicitement par les mots du texte («ce n'était pas une caméra cachée»), mais auxquelles ils s'accrochent cependant avec désespoir, dans une parfaite illusion de lecture.

b) Ensuite les réseaux qui, à l'inverse, ont pour fonction d'identifier des singularités:

– Singularité d'un *auteur* - pour peu que cet auteur ait un univers propre, à la fois langagier, symbolique et fantasmatique, dans lequel on entre d'autant mieux qu'on anticipe son itinéraire (au risque d'être surpris) - qui conduit à regrouper celles de ses œuvres qui s'éclairent dialectiquement.

Le dialogue suivant met en scène des apprenants lecteurs de six ans découvrant *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau...* sans savoir qu'il s'agit d'un album de Philippe Corentin. L'objectif de l'enseignante est de vérifier que les élèves sont capables d'eux-mêmes de faire des rapprochements avec l'ensemble de l'œuvre de l'auteur par ailleurs fréquentée depuis plus d'un an. Les élèves, on va le voir, initiés au tissage, ne déçoivent pas les attentes:

– c'est fini parce que l'ogre il s'est fait manger et le bateau il est cassé
– c'est un peu comme *Plouf* – il y a le seau qui est cassé *[premier rapprochement spontané qui met en lumière la similitude des situations finales dans les deux albums]*
– et le loup il est tombé dans l'eau
– là c'est pareil
– c'est pas gagné pour l'ogre
– c'est perdu
– c'est pareil pour le loup il est pas malin et là l'ogre il est pas malin non plus
– les deux ils mangent rien
– et puis ça s'arrête ça recommence ça s'arrête
– ça s'arrête et puis après ça recommence
– c'est comme *Plouf* c'était écrit *fin* et puis on pouvait continuer *[deuxième rapprochement qui porte sur la structure narrative répétitive commune aux deux albums]*
– c'est une farce pour l'ogre et pour nous aussi
– j'aimerais bien savoir qui c'est qui l'a écrite cette histoire
– ça doit être Philippe Corentin il fait toujours des farces
– c'est qui madame?
– on sait pas qui est l'auteur
– c'est Grégoire Solotareff
– M: pour quelles raisons?
– parce qu'il a écrit des histoires d'ogre
– parce qu'il écrit des histoires d'ogre rigolotes
– Philippe Corentin aussi
– C'est Philippe Corentin / le loup est marrant et dans *Mademoiselle Sauve-qui-peut* aussi *[troisième rapprochement, avec élargissement du corpus, qui porte sur l'intention pragmatique]*

Le nom de l'auteur est donné par l'enseignante

– moi je croyais que c'était Grégoire Solotareff mais c'est bien Philippe Corentin / en fait il y a un truc quand le loup il veut manger la petite fille et quand la petite fille elle veut manger le gâteau et dans *Plouf* il y a des pièges
– ça raconte toujours des histoires de pièges *[quatrième rapprochement qui porte sur le ressort de l'intrigue]*
– et puis les personnages ils montent et ils descendent
– et c'est un peu pareil comme dans *L'ogre*
– il prend toutes les choses qu'il a chassées et il va et il revient
– ils font des allers et retours
– dans l'histoire de l'ogre ils vont à gauche à droite à gauche à droite / dans *Plouf* ils vont en bas en haut en bas en haut *[véritable travail de conceptualisation du trajet des personnages chez Corentin: déplacement vertical ou horizontal incessant des personnages, qui commande le format de l'album]*
– les fins se ressemblent
– il nous raconte des histoires rigolotes
– il ment c'est comme s'il ment *[rappel et synthèse des points de comparaison: L'ogre* est inséré désormais dans un ensemble qui s'est structuré dans et par la mise en résonance]

– Singularité d'une *reformulation* qui conduit à regrouper dans le réseau le texte et son intertexte (les œuvres qu'il cite explicitement ou auxquelles il fait allusion) pour aider à mieux saisir les clins d'œil adressés; l'hypertexte et le texte dérivé, soit le texte-source (souvent passé sous silence comme s'il allait de soi qu'il était connu) et ses parodies, le texte-source et ses adaptations plus ou moins fidèles et honnêtes[5], le texte-source et ses réécritures (par exemple Esope et la Fontaine), pour que l'œuf ne soit pas pris pour la poule, pour éduquer le consommateur, pour s'assurer que les conditions sont remplies qui vont permettre la jouissance (ou la déception) de l'écart...

– Singularité d'un *procédé d'écriture,* transversal aux genres et aux auteurs, qui peut faire obstacle délibéré à la compréhension ou à l'interprétation et qui conduit par exemple à regrouper des histoires qui se déroulent dans un désordre chronologique, adoptent le point de vue étroit d'un personnage non-humain, pratiquent délibérément la rétention d'information (ou la figure du silence), inversent les valeurs couramment admises...

## III. Conditions de l'efficacité de la lecture en réseau

En demandant aux élèves de porter un regard conjoint sur un ensemble de textes présentant le même problème, on peut espérer construire chez eux, plus qu'une solution locale, une réelle compétence. Cependant, la difficulté de la conceptualisation espérée ou des stratégies de lecture qu'on veut induire impose que les élèves s'emparent de la tâche de mise en relation puis de comparaison. Pour que le dispositif didactique soit efficace, plusieurs conditions doivent être réunies.

### - Une bonne sélection des textes

Le maître dispose d'une culture qui lui fait songer par association d'idées à des œuvres qui évoquent le texte à l'origine de son projet d'enseignement. A partir de ce premier corpus informel rassemblé, il doit conduire une analyse du problème initial et des ressources possibles contenues dans le corpus. L'analyse peut révéler combien certains textes d'abord retenus sont peu opératoires, combien d'autres sont trop périphériques par rapport au problème à traiter.

---

[5] Une lecture comparative de *La belle au bois dormant* de Charles Perrault et de quelques-unes de ses adaptations, menée en dernière année de primaire, est présentée dans Tauveron, Sève (1999)

**- Un ordre de présentation pensé**

On peut opter pour plusieurs configurations:

a) Dans une démarche de résolution de problèmes, commencer par un texte-noyau, difficile et problématique, qui sera éclairé par les autres textes du réseau, d'accès plus facile.

Ainsi, dans une classe de deuxième année de primaire, au mois de septembre, les élèves sont en difficulté pour élaborer une lecture pertinente de l'album *Ne te mouille pas les pieds, Marcelle* de John Burningham (L'école des loisirs). Ils ne perçoivent pas l'ironie de la mise en scène de l'album: sur les pages de gauche, les scènes réalistes d'une journée familiale à la plage accompagnées des paroles maternelles de conseil ou de rappel à l'ordre; sur les pages de droite des scènes muettes sorties de l'imaginaire de la fillette. Ils ne parviennent pas à saisir le passage de la réalité à l'imaginaire parce que, ne comprenant pas que deux points de vue concurrents (celui du narrateur et celui du personnage) sont juxtaposés, ils ne peuvent construire le point de vue absolu attendu du lecteur. Ils ne sortent pas d'entreprises qui visent à inclure une série dans l'autre ou à installer une relation de cause à effet entre l'une et l'autre. Le maître décide alors de pratiquer un détour. Il tente de cerner au plus près ce qui manque à l'intellection des élèves. Il définit trois sortes d'obstacles. Le premier tient à leur méconnaissance du jeu de la focalisation. Un second tient à la juxtaposition des deux séries sans marquage explicite du changement de point de vue. Le troisième obstacle - sans doute le plus lourd - tient à l'absence dans la culture des élèves, de références qui leur permettraient de concevoir le sens ironique de cette juxtaposition. Le maître imagine alors une mise en réseau qui puisse lever ces obstacles. Il sélectionne des œuvres qui serviront de référence, plus explicites dans leur intention ironique. Et d'abord, il propose des récits d'illusion, narrés à la première personne de sorte que la focalisation interne soit nettement perceptible, dont le personnage «joue» à se faire croire des choses (par exemple *Drôle de zoo, Le safari,* L'école des loisirs), ensuite des récits à affabulation qui déploient la juxtaposition des points de vue dans l'opposition marquée entre les paroles de personnages ou les paroles de personnages et les images et font en quelque sorte *voir* l'ironie (par exemple, *L'Afrique de Zigomar,* L'école des loisirs). C'est ainsi que le détour par *Drôle de zoo* permet de facilement repérer comment un personnage peut développer une fantasmagorie personnelle: Stéphane, qu'aucun adulte ne veut conduire au zoo, décide de sortir seul faire le tour du pâté de maisons. Il joue à observer les ombres des gens qu'il rencontre et à y lire celles d'animaux exotiques. Un travail de devinettes sur les ombres décalquées puis d'appariement des ombres et de leurs propriétaires réels, avant la lecture du texte, permet de comprendre le fonctionnement

mental de Stéphane, d'analyser *a posteriori* le titre et de commencer à percevoir le sens des doubles pages de *Ne te mouille pas les pieds, Marcelle!*, premier travail de prise de conscience qui sera poursuivi et affiné avec les autres albums.

b) Selon une progression classique, commencer par un texte simple dont le procédé d'écriture peut être nettement circonscrit pour aller progressivement vers des textes utilisant le procédé de manière plus complexe ou moins évidente.

Les histoires de rêve, qui mettent en scène le passage d'une scène réaliste à des scènes oniriques puis organisent le retour à la scène réaliste du réveil, constituent un genre à part entière (très représenté dans la littérature de jeunesse) et non une simple thématique. Elles ont leurs codes, plus ou moins déchiffrables, qui reposent sur des techniques d'écriture plus ou moins évidentes. Le glissement dans le rêve peut être signifié et par les circonstances (le personnage est dans son lit) et par le vocabulaire (le mot «rêve» est prononcé explicitement: «il s'endormit et se mit à rêver») ou ne l'être en aucune manière; le déclenchement du rêve, comme sa fin, peut être marqué linguistiquement par un signe de rupture, («*soudain* il entendit un pépiement», «*tout à coup* il reconnut sa maman») ou suggéré à la manière d'un fondu enchaîné ou encore spécifié en aucune manière; le rêve et la réalité peuvent constituer deux mondes nettement bornés, sans communication, ou bien deux mondes poreux (des traces de la réalité figurent dans le «rêve» ou, plus troublant, des traces du rêve figurent après le réveil dans la réalité: le récit de rêve rejoint alors le récit fantastique). On voit comment, certains récits de rêve, en gommant les frontières des mondes (rêve ou réalité? rêve ou jeu de l'imagination?) posent des problèmes de repérage et invitent nécessairement à l'interprétation, parce que les auteurs y multiplient les ruses et que le lecteur n'y est jamais sûr de rien. Pour aider ses élèves de deuxième année de primaire à entrer progressivement dans ces récits ambigus, un maître choisit *Tu rêves, Lili!* d'A. Boulon et Ch. Renault (Casterman). Le basculement dans le rêve est nettement marqué, les scènes oniriques se distinguent nettement de la réalité en ce qu'elles comportent des invraisemblances particulièrement visibles, les relations entre la scène du réveil et les scènes oniriques sont très nombreuses, comme si la rêveuse avait utilisé dans sa fantasmagorie les éléments de la réalité de sa chambre pour les transformer, visiblement. Le problème posé au lecteur du partage des deux mondes est ainsi facilement identifiable. Le livre offre une situation épurée pour percevoir la ruse d'autres livres plus réticents. Ces autres livres (par exemple *Max et les Maximonstres, Zigomar n'aime pas les légumes, Les deux goinfres, Lolotte,* et plus difficiles encore, *Le chant des baleines, Le rêve de Pierre...,* tous parus à L'école des loisirs) viendront plus tard et leur approche en aura été facilitée par l'étude de *Lili*.

c) Ne proposer en apparence aucune progression, aucun texte-noyau, c'est-à-dire donner à lire en même temps les textes du réseau pour que s'engagent entre eux des allers et retours.

Nous avons montré (Tauveron, Sève, 1999) comment la lecture en réseau ainsi envisagée, en mettant en relation des œuvres traversées par exemple par une même symbolique cohérente mais opaque à première vision est comparable dans ses effets au jet de la pierre dans le lac qui propage de texte en texte des ondes de plus en plus larges et fait remonter à la surface des éléments de sens qui finissent par s'agglutiner et prendre forme. Comment en particulier, des élèves de dernière année de primaire pouvaient être, dans un premier temps, dérangés par l'écriture symbolique de Rascal, qui parle du désir et de la difficulté de grandir au travers des images de l'eau, du feu, des saisons, ce que révèlent assez les propos tenus à l'origine sur l'une des œuvres du réseau, *Fanchon*, récit mettant en scène une petite fille recouverte de masques qu'elle arrache et brûle un à un: «C'est très beau mais on n'y comprend rien». Comment, à l'inverse, mis dans la situation de s'en approprier le fonctionnement par la confrontation avec d'autres œuvres de l'auteur *(Moun, Pied d'or),* ils pouvaient trouver, à partir d'un petit bout de fil (la symbolique transparente de l'eau dans *Moun* tout particulièrement), le principe du dévidage complet (un principe jusqu'alors non perçu et qui invite à une révolution cognitive: certaines œuvres réclament, pour être comprises, une lecture métaphorique) et accéder ainsi *in fine* à une compréhension possible enfin satisfaisante:

S - Elle sort vainqueur de ses masques
J - A force de vouloir plaire elle a peur de déplaire
MG - Elle n'existe plus quand on ne lui donne pas d'ordres
S - A chaque fois elle met un masque parce qu'elle n'est pas la vraie Fanchon / elle fait ce qu'on lui dit pour plaire et puis c'est tout
L - Alors un jour elle se perd en elle-même et elle essaie de retrouver sa vraie personnalité
*M - Comment fait-elle?*
L - Elle utilise le feu et elle brûle la fausse Fanchon et elle devient la vraie
Le et Lu - Nous on avait pas compris mais on l'avait quand même trouvé très beau
*M - Qui encore n'avait rien compris à Fanchon?*
[18 élèves lèvent la main)
*M - Et maintenant qui a compris des choses?*
[tous lèvent la main]
*M - A partir de quoi avez-vous compris?*
A - Moi j'ai compris quand j'ai compris ce que c'était les masques
Mo - Moi aussi et quand j'ai vu l'importance du feu et quel était son rôle.
*M - C'est-à-dire?*
Mo - Ben il permet à Fanchon de se libérer
C - Elle renaît de ses cendres / «de la cendre sombre... à la lumière».

Un élément élucidé là (la vertu régénératrice de l'eau dans *Moun* ou purificatrice dans *Pied d'or*) a permis d'élucider ailleurs un autre élément (la vertu libératrice du feu dans *Fanchon*). Les textes mis en réseau sont entrés en résonance et se sont interprétés mutuellement.

**Catherine TAUVERON** est maître de conférences en sciences du langage, chercheur permanent à l'Institut National de Recherche Pédagogique (Paris). Ses travaux anciens portent principalement sur l'écriture du récit. Elle étudie aujourd'hui les conditions didactiques et les effets d'une introduction précoce de la lecture littéraire du récit, dès la maternelle.

## Références

AMOSSY, R. (1997). «La force des évidences partagées», ELA 107, *Stéréotypes et alentours,* 265-278

AMOSSY, R., HERSCHBERG PIERROT, A (1997). *Stéréotypes et clichés.* Paris: Nathan Université

GERVAIS, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal: XYZ éditeur

JEANDILLOU, J.F. (1997). *Analyse textuelle,* Paris: Armand Colin

PICARD, M.(1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Minuit

RIFFATERRE, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris: Le Seuil

TAUVERON, C. (1999, a). «Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant», Paris, INRP, *Repères, 19*, 9-38

TAUVERON, C. (1999, b). «Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens», Namur, CEDOCEF, *Enjeux n°46,* 5-25

TAUVERON, C., SEVE, P. (1999). «Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école», Paris, INRP, *Repères, 19,* 103-134

**Langage & pratiques, 2000, 25, 53-63**

# Représentations des pratiques de lecture dans la littérature de jeunesse

Cécile Grace

**Résumé**

*Cet article se base sur un mémoire de licence en littérature française consacré aux représentations de la lecture dans des œuvres littéraires et dans des albums de littérature pour la jeunesse. D'une part, il montre que les valorisations/dépréciations de certains types de lectures par des milieux socio-culturels différents paraissent influencer les apprentissages des jeunes lecteurs. D'autre part, il explore les représentations de la lecture véhiculées dans une quinzaine d'albums de littérature pour la jeunesse.*

## I. Introduction

Dans le cadre d'un mémoire de licence en littérature française, j'ai examiné les représentations du livre et de la lecture dans des albums pour la jeunesse des années 1990. En effet, la peur de l'abandon de la culture écrite par le jeune public et la conscience de l'importance du premier contact avec les livres invitent aujourd'hui de nombreux auteurs d'albums à donner une vision personnelle du monde de l'écrit.

Dans cet article, je me propose d'adopter une approche de type socio-cognitif de la lecture, plus liée à la littérature qu'à la linguistique générale, en me basant principalement sur des travaux en histoire de la lecture et en psychologie envisageant la lecture comme une pratique sociale et culturelle. Pour Chartier (1985, 1986, 1996, 1997), la lecture concerne l'histoire des mentalités et les courants de pensée de notre temps. Pour la psychologie (cf. notamment Carayon,

1991 ; Niederberger, 1997), les enjeux de cette activité touchent au développement futur de l'enfant et à la psychopédagogie. La recherche socio-cognitive a pour objet l'étude des pratiques culturelles de la lecture-écriture et l'influence de l'environnement social et scolaire sur l'acquisition de la lecture. Elle analyse également les représentations que les enfants élaborent au cours de leur apprentissage, ainsi que l'influence de ces représentations sur l'apprentissage même du langage écrit. Dans cet article, seul le problème de la représentation et de ses implications sera évoqué.

## II. Des pratiques de lectures valorisées/discréditées

### 1. Pratiques de lecture et contextes sociaux

Une des particularités de la lecture vient de son double enjeu. Cette pratique est individuelle d'une part, mais elle est fortement institutionnalisée d'autre part. Aussi, les différents types d'écrits, dont les livres ne représentent qu'une partie infime, subissent une forte hiérarchisation légitimée par l'école. Aux yeux de certains, il va de soi qu'un roman de gare n'a pas la même valeur qu'un classique, tel qu' *Alice au pays des merveilles*. Selon leur position socio-culturelle, les individus ont tendance à valoriser/discréditer certains écrits. Ainsi, Reuter (1986) met en garde contre «l'illusion typique du lettré […] qui universalise inconsciemment ses types et formes de lecture» et condamne souvent involontairement toute pratique en dehors des lectures reconnues[1]. Alors, un clivage s'installe fréquemment entre les pratiques scolaires et familiales, ce qui occasionne parfois des conflits intérieurs[2] chez l'enfant, à tel point qu'une réconciliation ultérieure avec le monde livresque lui est nécessaire.

Trois catégories de jeunes lecteurs issus de milieux sociaux différents sont distinguées par Carayon (1991). Généralement les «bons éléments» sont issus de milieux favorisés, ont entre 9 et 11 ans, et conçoivent la lecture en tant que *plaisir* et *loisir*. Cette dernière est alors perçue comme un libre choix (1). Par contre, les sujets peu enclins à la lecture la considèrent comme une *technique* et une *nécessité sociale*, extérieure à leur monde. Ces enfants proviennent souvent

---

[1] Ces lectures reconnues représentent généralement celles qui sont encouragées par le système scolaire.

[2] La lecture est aussi étroitement liée à l'affectivité et à la sensibilité de chaque sujet. L'apprentissage sera donc souvent d'autant plus difficile et douloureux pour un enfant issu d'un milieu défavorable aux livres.

de la classe moyenne, où l'on pratique des lectures non légitimées et non valorisées par l'environnement social. En quelque sorte, le milieu scolaire les déracine, sans leur offrir de véritables substituts (2). Les enfants de milieux défavorisés, quant à eux, ne connaissent pas réellement ce problème, puisqu'ils ne possèdent *pas de représentation spécifique* de la lecture (3).

Analysons deux ouvrages littéraires au moyen des trois catégories de lecteurs définies par Carayon. Le premier *Chut!* de Jean-Marie Gourio est une fiction, alors que *Les Mots* de Sartre constitue une autobiographie. Cette étude a pour but d'illustrer différentes représentations de la lecture, lors de l'apprentissage de cette pratique, que l'on soit adulte ou enfant. Nous chercherons également à définir comment l'environnement détermine les images du monde livresque.

**2. Gourio : transfiguration d'un être par un livre**

Le roman de Jean-Marie Gourio, *Chut!* raconte les déambulations d'un adulte que l'amour transforme en *véritable* lecteur. Issu d'un milieu familial où seule la mère lit, le protagoniste tombe amoureux d'une bibliothécaire. Dès lors, pour lui plaire, il s'adonnera ou fera semblant de s'adonner intensément à la lecture.

> «En fait, je ne pouvais rester immobile à lire que lorsque je faisais semblant de lire ! (…). Le balayage des yeux sur la ligne, quelques mouvements de lèvres mais pas trop, toutes les trois pages un sourire, un acquiescement de la tête ou au contraire une révolte soufflée soupirée contre une idée fausse ou maladroitement exprimée (…) (p. 45).

A travers cette description, Gourio dénonce le canon des attitudes corporelles du «bon» lecteur. En quelque sorte, il désacralise la lecture, puisqu'il suffit à son héros d'intégrer un rituel particulier pour devenir, aux yeux d'autrui, un lecteur assidu. Le protagoniste, malgré des origines modestes (un père manufacturier et une mère infirmière), comprend parfaitement le culte des livres. En effet, son père, non-lecteur, a toujours valorisé les livres à travers sa femme. Toute sa vie, il a tiré fierté des qualités de lectrice de son épouse.

Mais, si le père du protagoniste décèle l'importance des livres, il ne perçoit pas, en revanche, leurs différentes valeurs littéraires (cf. roman de gare comparé à un classique). Pour lui, un livre reste un livre. Sa représentation du livre est positive et sans tache. Ce personnage incarne ainsi la troisième catégorie de lecteurs de Carayon, qui ne connaît aucun critère différenciateur de qualité littéraire. La lecture chez Gourio est fortement liée à l'image maternelle et féminine.

Les femmes sont de *véritables* lectrices, contrairement à la vision habituelle[3] qui les présente souvent comme liseuses inaptes, attirées par les «objets vains et dangereux»[4].

Le protagoniste de Gourio illustre la deuxième catégorie de Carayon, celle des lecteurs qui ont conscience des lectures légitimes, et souffrent de ne pas les pratiquer. Dans ce sens, tout au long du récit, le protagoniste hésitera entre deux cultures, la culture légitime et la culture familiale. Il n'a pas connu la fascination livresque dès son plus jeune âge, bien au contraire. Mais il ne considère pas la littérature comme supérieure à la vie. Les deux sont tout au plus équivalentes.

### 3. Sartre : balade au cœur du sacré

«J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute : au milieu des livres. […] Je ne savais pas encore lire que, déjà, je les révérais, ces pierres levées […].» (p. 29)

L'univers de Jean-Paul Sartre fut un véritable sanctuaire livresque, avec quelques nuances toutefois. Dans la famille de Sartre, les lectures vénérées sont savantes et associées à l'image masculine de son grand-père. Autour du livre, de nombreux rituels prennent place. Les livres ne sont pas faits pour permettre l'identification au héros, mais bien pour s'interroger, reprendre indéfiniment une citation et réfléchir.

Le milieu bourgeois de Sartre représente la première catégorie de lecteurs de Carayon, celle qui est habituée et favorable au maniement des livres. La hiérarchisation des écrits prend donc naturellement place sous l'égide autoritaire et influente de son grand-père. Dans le classement impitoyable de ce dernier, les lectures des femmes sont considérées comme secondaires, ce sont des *friandises* rapidement consommées et sans grand intérêt. Les femmes sont réputées pour être facilement impressionnables et se laisser gagner par des niaiseries amoureuses toujours semblables. De la même manière que Gourio, Sartre dénonce la mise en scène liée à la lecture, à la différence qu'il respecte la pratique de son grand-père.

Lors de ses premiers pas littéraires, l'adulte ou l'enfant a besoin d'une personne capable de susciter son envie de lire. Dans nos deux exemples, l'amour d'un petit-fils pour son grand-père ou d'un homme pour une femme

---

[3] La vraie lecture est généralement propriété masculine et savante, tendance que nous trouverons vérifiée chez Sartre.

[4] Roger Chartier et Jean Hébrard, «Les imaginaires de la lecture», in *Histoire de l'édition française, Le livre concurrencé (1900-1950)*, t. 4, Paris, Promodis, 1986, pp. 529-541.

suffit à provoquer le désir de lire. Ainsi, la famille de Jean-Paul s'extasie de ses lectures classiques, Corneille, Musset, (etc.), alors qu'en réalité, il se contente de lire les résumés du dictionnaire afin de discuter de ses pseudo-lectures *(=mises en scène)*. Les deux auteurs nous font également part du besoin de mensonge pour s'adapter au milieu environnant. Les deux héros, pour des raisons divergentes, singent des situations et vont jusqu'à mentir pour plaire.

A l'inverse du héros de Gourio, il faudra à Sartre du temps pour se défaire des livres et observer la *réalité*. Mais les classiques étaient-ils ses seules lectures? A l'insu de son grand-père, par sa mère soucieuse de le rendre à son enfance, il s'adonnait aux plaisirs de lectures dénoncées par son aïeul. Néanmoins, à ses yeux, les albums sont indignes de porter le nom de «lecture». Par conséquent, ce constat rejoint admirablement l'observation de Reuter sur la tendance à valoriser ses propres lectures et à discréditer celles des autres. En résumé, Sartre estime effectivement «ne pas lire», parce qu'il ne lit ni à la manière de son grand-père, c'est à dire de manière appliquée et concentrée, ni les volumes qu'il «faut» connaître.

Nous pouvons donc admettre que, dans toute communauté de lecteurs, il ne suffit pas de savoir lire, encore faut-il pratiquer la lecture convenablement, c'est-à-dire d'une manière adaptée à son groupe social, à son environnement proche. Peut-être, serait-il intéressant de chercher à situer sa représentation personnelle de la lecture entre les deux pôles représentés par Gourio et Sartre?

## III. Des pratiques de lecture dans la littérature de jeunesse

Je considère que les albums de littérature pour la jeunesse pourraient devenir de précieux «témoignages» de représentations de la lecture. En effet, *mise en abyme* d'une attitude sociale, ils sont à la fois les tout premiers livres et les initiateurs d'une pratique qu'ils représentent en images. Ils sont ces lectures marquantes et ineffaçables dont parle Butor[5] et ils aident à se construire des représentations variées des pratiques de lecture, dont ils offrent une riche palette. A cet égard, une première question se pose : quels sont les usages encouragés ou condamnés et quelles finalités de la lecture sont transmises par les auteurs?

---

[5] Michel Butor, «Lectures de l'enfance», in *Répertoire III,* Paris, Les Editions de Minuit, 1968, p. 260.

Suite à mes recherches dans les librairies et bibliothèques spécialisées, j'ai retenu une quinzaine d'albums[6] récents de littérature pour la jeunesse évoquant des représentations de la lecture et des livres. Présentant chacun une représentation singulière du thème choisi, il est évidemment impossible de parler de manière détaillée de chacun d'entre eux. En référence à quelques auteurs (Chartier (ibid.) ; Manguel, 1998) et en vue de mieux délimiter mon questionnement, j'ai retenu cinq critères de classification, sortes de consignes de lecture souples.

**a) Le souci de sauvegarde d'un patrimoine**

Le souci de sauvegarde concerne un aspect essentiel du livre, de la lecture et de leur représentation : les bibliothèques, symboles suprêmes de la sauvegarde, sanctuaires souvent précieux et motif presque obligé des illustrateurs. Ainsi, les temples sont souvent dessinés dans les albums à la façon d'une bibliothèque universelle, immense et infinie, digne d'Alexandrie ou, plus modestement, à la manière d'une petite bibliothèque privée et limitée. Nous trouvons également sous ce critère, le canon littéraire traditionnel fondé sur les grands *classiques*[7]. Les albums les plus représentatifs de ce critère sont: *L'Ecoute-aux-portes, J'aime pas lire, Mona et le bateau-livre, Mauvaise caisse, Chut! elle lit* et *L'échappée belle*.

**b) La contestation de la culture écrite**

Observe-t-on une contestation tangible de la culture écrite? A la manière de Pirandello, dans sa nouvelle *Monde de papier*[8], les auteurs d'albums remettent-ils en cause le bien fondé de la lecture? Aussi étonnant que cela puisse paraître, deux albums rejettent clairement la culture écrite au profit de la vie : *Mathieu* et *Le Livre disparu*. D'autre part, l'album *Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école* parle d'une autre manière de lire, celle de lire les signes dans le ciel et sur la terre, que Tibili préfère à la lecture d'écrits, liée pour lui à l'école.

**c) La lecture, une activité solitaire et conviviale**

On lit de manière variée: certains lisent avec une application silencieuse et solitaire, alors que d'autres préfèrent le partage d'un plaisir, la volupté d'une voix jointe au texte. Ceci m'amène au *thème de la culture orale,* d'une lecture

---

[6] Les quinze albums se trouvent mentionnés en annexe de l'article.

[7] Pour une définition des classiques, voir Italo Calvino *Pourquoi lire les classiques,* Paris, Seuil, 1993, [1984] ou l'article de Jorge Luis Borges, «Sur les classiques», in *Œuvres Complètes I*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1993, pp. 816-818.

[8] Luigi Pirandello, «Monde de papier», in *Nouvelles pour une année,* Vol. II, Paris, Gallimard, 1973 [1956], pp. 340-347.

faite à voix haute devant un public plus ou moins étendu, puisqu'il s'agit parfois simplement de deux personnes, d'un conteur et d'un auditeur. Cette manière *archaïque* de lire est-elle mentionnée, encouragée ou dénigrée dans ces albums? Représente-t-elle un passage obligé et élémentaire avant l'aboutissement à la lecture *véritable,* pratique réservée, sage et solitaire, ou est-elle envisagée comme un exercice respectable en soi? Elle paraît plutôt revalorisée dans : *L'Ecoute-aux-portes, Mona et le bateau-livre, Chut! elle lit, Le livre épuisé, Un Livre pour Elie, Péric et Pac* et *L'Ogre nouveau est arrivé*.

**d) La dichotomie entre le monde réel et fictionnel**

En bref, les livres représenteraient le monde des rêves et de l'évasion et s'opposeraient à la *réalité*, au monde matériel, à la vie quotidienne et pratique. Trouve-t-on une telle vision dans les albums retenus? Et si une telle conception binaire et un peu simpliste y figure, les auteurs parviennent-ils à rapprocher le monde dit *réel* du monde dit imaginaire? Cette opposition a une place prépondérante dans le corpus d'albums choisi: *L'Ecoute-aux-portes, J'aime pas lire, Mona et le bateau-livre, Mauvaise caisse, Chut ! elle lit, Un livre pour Elie, Un beau livre, Le livre disparu, Mathieu, L'échappée belle*.

**e) Valorisation et dépréciation des genres de textes**

La résolution du problème de la dichotomie soulignée au point d) pourrait se trouver sous ce cinquième critère qui concerne la place concrète et symbolique qui revient au livre dans notre société. Quel rôle joue-t-il dans le quotidien? Dans notre culture européenne, le simple fait de poser cette question semble déjà bien frondeur… Par ailleurs, la déférence accordée aux livres ne se hiérarchise-t-elle pas selon les cas? Autrement dit, une B.D., un album et un roman, sont-ils différemment traités dans mon corpus? Les livres traditionnels de papier sont-ils les seuls représentés? Les auteurs introduisent-ils des supports plus contemporains, tels que des écrans d'ordinateur ou de télévision? Les supports restent traditionnels dans : *Chut ! elle lit, Péric et Pac, Un beau livre, L'art du pot* et *L'échappée belle*.

En guise de synthèse, je relèverai quelques observations. En premier lieu, l'attachement au patrimoine et au passé se traduit chez certains auteurs par la multiplicité des références littéraires consacrées. La lecture des *classiques* reste ainsi de l'ordre du *devoir universel* et donne le sentiment d'une certaine orthodoxie en la matière. Quant au mode de lecture dépeint (couché, assis par terre ou sur les cabinets...), il est des plus libéral. En conséquence, s'il semble aujourd'hui que nous lisions comme nous le voulons et où nous le

désirons, en revanche nous ne pouvons apparemment pas lire n'importe quoi, si nous désirons être admis au rang des lecteurs avertis.

En second lieu, malgré l'expansion des ordinateurs dans notre quotidien, nous constatons que les auteurs d'albums, à une majorité écrasante, s'accrochent à une image classique et passéiste du patrimoine et du savoir, qui implique des étagères remplies de livres, un globe terrestre et une table d'étude à l'ancienne. Les nouveaux modes de communication, tels que les écrans, sont totalement occultés. Nostalgie ambiante face à un temps révolu ou difficulté de dépeindre l'époque dans laquelle on vit? Toujours est-il que, sur quinze albums, un seul, *L'échappée belle,* parvient à donner une image positive des outils de notre fin de siècle, sans dénigrer pour autant ceux qui précèdent.

En troisième lieu, il semble qu'une forme de lecture considérée comme *archaïque* et obsolète, la lecture à voix haute, se pratique à nouveau dans les rues et revient en force aujourd'hui.

En dernier lieu, quelques auteurs nous présentent une image négative du livre qui dépraverait ses lecteurs. En soi, cela n'a rien de bien novateur, mais l'originalité réside maintenant dans l'éloge de la vie pratique au détriment de la lecture.

Nous constatons qu'à travers le panorama des albums choisis, il semble difficile aux auteurs contemporains d'admettre que les lecteurs ne partagent souvent ni les mêmes références littéraires (les classiques), ni les valeurs traditionnelles à perpétuer (famille, devoir...) qui étaient prônées dans ces livres. Ainsi, la littérature représentée dans ces albums de jeunesse se trouve exactement dans la fissure propre à notre époque, entre un passé révolu empreint de valeurs anciennes auxquelles nous avons de la peine à adhérer, et un avenir incertain qui nous pousse à «ralentir».

## IV. Conclusion

Néanmoins, il ne faudrait pas oublier qu'il est impossible de mesurer le véritable impact d'une représentation lors de sa réception, l'effet des représentations tirées d'albums sur un public donné est effectivement très difficile à estimer. Suite à une discussion avec des logopédistes, il pourrait être intéressant de mener une enquête sur l'approche des albums du corpus par un groupe d'enfants.

Cet article a pour but, principalement, de permettre aux professionnels, qui utilisent la littérature de jeunesse comme outil thérapeutique, d'orienter les représentations de l'écrit des enfants quant à l'acte de lire. Ceci en toute connaissance de cause, puisqu'un certain nombre de critères peuvent être ici pris en compte afin de contrôler le message véhiculé sur le thème de la représentation de l'écrit dans les albums. On ne saurait trop insister sur la possibilité d'adapter le message suivant les types de difficultés rencontrées par l'enfant dans l'apprentissage de la lecture. Cette étude vise également à donner aux personnes concernées par l'apprentissage de la lecture des possibilités d'élaborer un étayage plus contrôlé dans la transmission des représentations de la lecture.

**Cécile GRACE,** licenciée en Lettres, est enseignante de français dans une école professionnelle à Lausanne.

## V. Références

BOURDIEU, P. et CHARTIER, R. (1985). «La lecture: une pratique culturelle». In: *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, pp. 218-239

BUTOR, M. (1968). «La littérature, l'oreille et l'œil». In: *Répertoire III*. Paris: Minuit, pp. 391-403.

CARAYON, C. (1991). Lire : pour quoi faire? La représentation de la lecture chez l'enfant, *Bulletin de Psychologie, TOME XLIV, No 400*, pp. 215-221.

CHARTIER, R. (1985). «Du lire au livre». In: *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, pp. 62-88.

CHARTIER, R. (1986). «Les pratiques de l'écrit». In: *Histoire de la vie privée*. Tome 3. Paris : Seuil.

CHARTIER ; R. (1996). L'ordre des livres , *Magazine littéraire, 349,* pp. 18-27.

CHARTIER, R. (1997). *Le Livre en révolutions. Entretiens avec Jean Lebrun.* Paris: Les Editions Textuelles.

GOURIO, J.M. (1998). *Chut!*, Paris: Julliard.

MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Arles: Actes Sud.

NIEDERBERGER, N. (1997). Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive, *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66,* pp. 115-124.

REUTER, Y. (1986). Lire: une pratique socioculturelle, *Pratiques, 52,* pp. 64-82.

SARTRE, J.P. (1964/97). *Les mots.* Paris: Folio, Gallimard.

## VI. Annexe

1. C. Ponti (1995). *L'Ecoute-aux-portes.*
En enfilant sa chemise de nuit, Mine se retrouve dans un monde inconnu où tout va de travers. Une histoire arrêtée en cours de route est la cause de ce dérèglement. L'accent est mis, d'une part sur le rituel d'une lecture faite à voix haute et partagée entre générations et, d'autre part, sur l'importance de sauvegarder un patrimoine.

2. R. Marshall, E. Delessert (1992). *J'aime pas lire.*
Victor n'aime pas lire, il préfère jouer et regarder la télévision. Les personnages de classiques envahiront petit à petit son univers et parviendront à le convaincre que non seulement lire donne des idées et des rêves, mais lire permet aussi parfois de braver un interdit, malgré la scolarisation de cette pratique.

3. A. Begag et C. Louis (1996). *Mona et le bateau-livre.*
Lire fait rêver et abandonner ses amis. Mona délaisse son chien, Robinson, au profit d'un livre. Lire et vivre sont difficilement compatibles. Seul le partage de la lecture permettra de rétablir ces deux amours compliquées.

4. O. Könnecke (1996). *Mauvaise caisse.*
Fred trouve une vieille caisse pleine de vieux classiques et décide de se faire une opinion sur la lecture. L'album montre bien l'abandon aux mondes imaginaires engendré par les livres et la frustration du retour à la réalité.

5. B. Poncelet (1995). *Chut! elle lit.*
Une mère demande un moment de silence à ses enfants pour pouvoir lire tranquille. Rapidement, l'abandon à la lecture solitaire s'avérera impossible entourée de ses garnements. Dans cet album, deux formes de lecture sont représentées : orale et silencieuse, partagée et solitaire.

6. F. Clément (1996). *Le livre épuisé.*
Dans l'univers de Clément, le livre parle et se transmet de générations en générations. L'accent est mis sur la transmission orale de la lecture. Chez Clément, « le silence est d'argent », et la parole est d'or.

7. N. Heidelbach (1998). *Un livre pour Elie.*
Dans cet album, deux mondes s'opposent à travers les deux protagonistes, *Léa* et *Elie*. La première représente le monde abstrait de la lecture qui voyage sans bouger de sa bibliothèque, alors que le deuxième bouge et aime à venir présenter ses nouvelles acquisitions matérielles à Léa. Cet album montre une hiérarchie chez les lecteurs, et le désir de transmission et de partage chez les plus expérimentés. Album très intéressant qui laisse la place à l'imagination des enfants qui créent en partie le récit puisque le texte disparaît à certains endroits.

8. J. Dalrymple (1994). *Péric et Pac.*
Une petite communauté formée, d'un berger et de ses chèvres vit paisiblement dans l'ignorance. Jusqu'au jour où *Péric,* le petit berger, commence l'école et décide de partager ses connaissances avec Pac, la vieille chèvre. L'égalité de la communauté se trouve brisée avec l'apparition du savoir et engendre un rejet violent de la culture écrite. L'entente sera retrouvée dans le partage de la narration à voix haute de contes merveilleux.

9. R. Guichoux, J.-F. Martin (1998). *L'ogre nouveau est arrivé.*
Un ogre malade et sans appétit, retrouve la santé en dévorant des livres de manière égoïste. Une fois qu'il les a tous engloutis, il se sent mal. Pour trouver le salut, il doit les rendre et devenir «l'ogre

des livres», un scribe itinérant. L'accent est mis sur la culture orale, le partage et la circulation des livres.

10. J. Claverie, M. Nickly (1990). *L'art du pot*.
Que faire quand on est sur le pot et que rien ne se passe? On imite les grandes personnes et on lit ce que l'on veut sur son pot. Imitation et liberté sont les clés de cet album.

11. C. Boujon (1990). *Un beau livre*.
Deux lapins, Hector et Victor, le guide et le novice, partagent un moment de lecture. Le plus grand explique les règles à respecter face aux livres. S'abandonnant à la lecture, ils se font agresser par «la vraie vie» sous la forme d'un renard. Oubliant le dogme en vigueur, Hector assommera le renard à grand coup de livre.

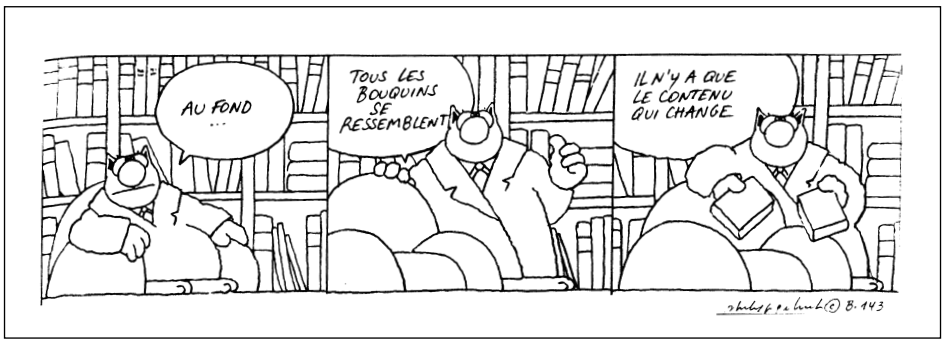
12. C. Colin (1996). *Le livre disparu*.
Le mythe de la bibliothèque universelle prend toute son ampleur dans cet album qui se termine pourtant par la dénonciation de la lecture au profit de la vie. Lire équivaut à rester immobile, à vieillir sans acquérir d'expériences.

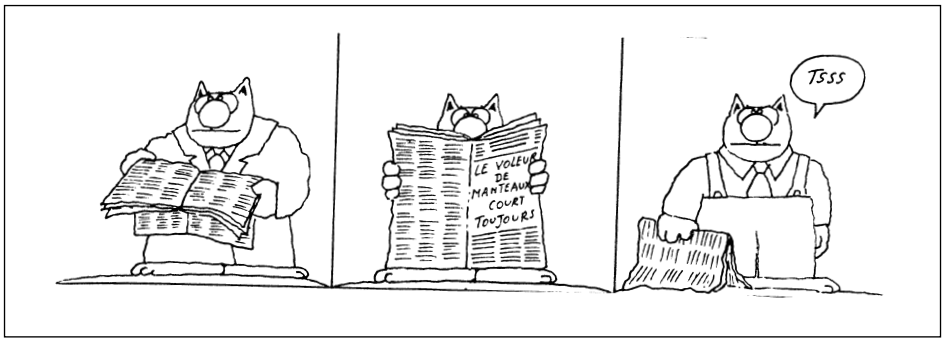
13. G. Solotareff (1990). *Mathieu*.
Mathieu, souriceau lecteur, devient très puissant grâce au savoir qu'il acquiert dans les livres. L'ennui, c'est qu'il se retrouve également très seul. L'antidote se trouve dans l'oubli du savoir, pour vivre heureux, il faut passer du temps avec ses amis, et non avec les livres.

14. M. Léonard, A. Prigent (1998). *Tibili. Le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*.
Seul album à faire mention d'une lecture de signes dans le ciel, sur les pistes. Tibili ne veut pas aller à l'école qu'il considère comme une prison. Il consulte donc les animaux pour savoir comment éviter de se rendre à l'école. Le seul moyen se trouve dans le coffret du savoir, mais pour l'ouvrir il faut lire les instructions. Les moqueries de la pintade finiront par le décider à aller à l'école pour apprendre à lire.

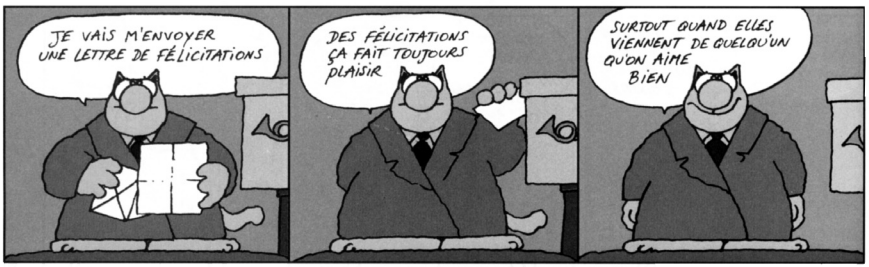
15. I. Sauer (1998). *L'échappée belle*.
Chaque soir, Paul lit et relit des histoires, seul dans son lit. Dans ses rêves, les personnages sortis tout droit des classiques de tous genres (BD, roman, contes...) et d'époques diverses se mélangent et lui donnent à vivre des aventures incroyables. Sa réalité s'entremêle au monde fictionnel de ses héros favoris. Seul ouvrage à faire mention de la technologie actuelle.

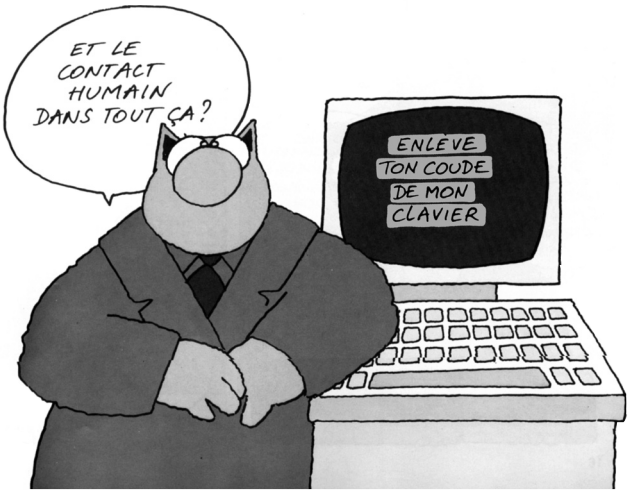
# Les Ecrits du «Chat» (P. Geluck)[1]



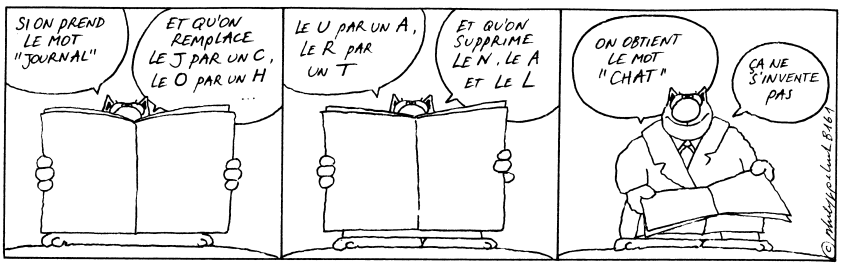

[1] La commission de rédaction remercie vivement P. Geluck de son autorisation de publication d'extraits tirés de «Le Chat» (1986); «Le Meilleur du Chat» (1994); «L'Excellent du Chat» (1996); «Le Chat à Malibu» (1997), Casterman.


JE VAIS M'ENVOYER UNE LETTRE DE FÉLICITATIONS
DES FÉLICITATIONS ÇA FAIT TOUJOURS PLAISIR
SURTOUT QUAND ELLES VIENNENT DE QUELQU'UN QU'ON AIME BIEN


ET LE CONTACT HUMAIN DANS TOUT ÇA?
ENLÈVE TON COUDE DE MON CLAVIER

DÉSORMAIS LA FIN DE MON GAG SERA CRYPTÉE
ET SEULS NOS ABONNÉS DISPOSANT DU DÉCODEUR ...
POURRONT LE LIRE JUSQU'AU BOUT !
C'EST L'HISTOIRE D'UN TYPE QUI TOMBE DU TRAIN
ET

DES AMIS M'ÉCRIVENT D'ESPAGNE
"si tu as encore sous la main notre carte de l'année passée
tu peux simplement la retirer pour savoir comment ça va ici."
PAUVRES TARÉS, VA !


SI ON PREND LE MOT "JOURNAL"
ET QU'ON REMPLACE LE J PAR UN C, LE O PAR UN H ...
LE U PAR UN A, LE R PAR UN T
ET QU'ON SUPPRIME LE N, LE A ET LE L
ON OBTIENT LE MOT "CHAT"
ÇA NE S'INVENTE PAS

LE MOT "LONG" EST PLUS COURT QUE LE MOT "COURT"
C'EST DINGUE NON ?

PENSE À NOUS !
J'ESPÈRE QUE TU N'AS PAS BU !
SOIS PRUDENT !
NE ROULE PAS TROP VITE !
ON T'AIME
BOUCLER LA CEINTURE

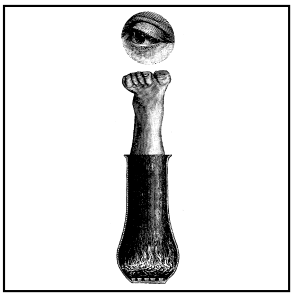
LA POLICE BELGE
VIENT DE METTRE SOUS LES VERROUS
UN TYPE QUI ESSAYAIT
DE FAIRE PASSER SON ARGENT EN SUISSE
... PAR FAX !

DANS LE COURRIER DE CETTE SEMAINE, DEUX LECTEURS
ME POSENT CHACUN UNE QUESTION
JE PROFITE DES COLONNES DU JOURNAL
POUR Y RÉPONDRE
POUR L'UN... LA RÉPONSE EST: OUI
POUR L'AUTRE... NON

BEAUCOUP D'ENTRE VOUS SE DEMANDENT CE QUE FONT LEURS HÉROS
UNE FOIS QU'EST APPARU LE MOT FIN AU TERME D'UNE HISTOIRE
SI ÇA VOUS INTÉRESSE
VOUS TOMBEZ BIEN PARCE QUE L'HISTOIRE S'ACHÈVE
FIN

Langage & pratiques, 2000, 25, 70-75

INTER-ACTIONS



# Présentation d'un test : l'E.CO.S.SE, une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique[1]

Cécile Hoffman-Martin

## I. Présentation

L'équipe française de P. Lecocq, réalisant des recherches sur l'apprentissage de la lecture et la dyslexie développementale, a mis au point ce test qui est une adaptation d'une épreuve anglaise (le TROG: Test for Reception of Grammar) élaborée par Bishop dans les années 80[2].

[1] Elaborée par Pierre Lecocq, parue aux Presses Universitaires du Septentrion, 1996. A commander en librairie au prix de 90 frs environ.

[2] Bishop, D.V.M. (1983) T.R.O.G. Test for Reception of Grammar. Medical Research council. University of Manchester, Chapel Press.

L'épreuve cible l'évaluation de la compréhension d'énoncés de différentes constructions syntaxiques, plus ou moins complexes. L'objectif est d'étudier en fonction de l'âge, du sexe et du niveau socioculturel, l'évolution des erreurs les plus typiques selon les caractéristiques des énoncés. L'hypothèse est que les problèmes de compréhension sont liés aux capacités d'analyse syntaxique. Il y a aussi d'autres niveaux de traitement de l'information en jeu qui sont l'accès au lexique, l'accès au sens (composante sémantique), les aspects pragmatiques et les activités de planification en fonction de la tâche.

Cette évaluation de la compréhension d'énoncés isolés peut se faire en modalité auditive (compréhension orale) ou visuelle (lecture) et elle permet, d'une part d'effectuer des comparaisons entre les deux modalités de passation, et d'autre part d'isoler les structures syntaxiques problématiques. La tâche consiste soit à comprendre un énoncé oral, soit à lire une phrase silencieusement, puis à identifier parmi un choix d'images l'image qui correspond. Enfin, le type de passation donne de bons indices quant à la mémoire de travail. En effet, celui-ci se fait sur un «mode compilé», c'est-à-dire que la présentation des dessins se fait *après* avoir entendu ou lu l'énoncé. L'absence de possibilité de mise en correspondance directe entre l'énoncé et l'image permet d'observer les capacités de la mémoire de travail durant le temps de latence.

Ordre de complexité des énoncés:
A. syntagmes nominaux
B. adjectifs isolés
C. phrase simple (sujet-verbe)
D. verbe à l'infinitif
E. phrase négative (sujet-verbe)
F. phrase (sujet-verbe-objet) incluant «non seulement», «mais aussi», «à la fois».
G. phrase simple avec préposition
H. phrase active renversable
I. phrase avec pronom (sujet, objet, pluriel)
J. phrase simple avec complément du verbe
K. phrase simple avec «mais pas»
L. phrase avec pronom (sujet, objet, masculin, féminin)
M. phrase simple avec «ni...ni»
N. phrase avec préposition spatiale
O. idem
P. phrase relative avec «qui»
U. phrase avec coréférence ambiguë du pronom
V. phrase avec adjectifs ordinaux
W. phrase relative avec «sur», «dans lequel», «dont»

**Population**

L'épreuve s'utilise avec des enfants de 4 à 12 ans, mais elle peut s'appliquer également à une population d'enfant handicapés ou à des adultes. L'échantillonnage est constitué, pour l'oral, de 2088 sujets répartis en 12 tranches d'âge; et à l'écrit, de 477 élèves de l'école primaire aux deux premières années de collège; 125 enfants déficients mentaux ont aussi été testés[3].

## II. Résultats de l'expérimentation

Des expériences ont comparé les capacités de compréhension orale/écrite de divers groupes de sujets : 1) illettrés de 19 ans; 2) étudiants de 19 ans; 3) jeunes de 19 ans consacrant peu de temps à la lecture; 4) enfants de 8 ans. En ce qui concerne la compréhension d'énoncés oraux, les résultats mettent en évidence une différence significative de traitement. Les jeunes illettrés présentent des capacités de compréhension des énoncés oraux équivalentes à celles d'enfants de 8 ans. Il y a donc amélioration des capacités de compréhension des énoncés oraux chez les sujets les mieux familiarisés avec l'écrit. Le degré de maîtrise de l'écrit aurait donc une incidence sur la compréhension orale. Par ailleurs, un groupe de sujets de 5-19 ans présentant une déficience intellectuelle (âge mental entre 4 et 9 ans) prend davantage de temps pour maîtriser les structures syntaxiques les plus complexes, mais réalise les mêmes types d'erreurs que les autres sujets. Dans l'ensemble, les expérimentations mettent en évidence: a) l'effet significatif de l'âge sur les performances des sujets; b) jusqu'à 12 ans, une meilleure compréhension des phrases orales que des phrase écrites (cf. négligence de certaines marques syntaxiques). Cette différence de traitement des énoncés oraux et écrits disparaît chez des sujets de 19 ans qui ont automatisé leurs procédures d'accès au lexique et d'identification des mots; c) davantage d'erreurs de compréhension chez des enfants d'origine sociale défavorisée.

L'analyse des *erreurs de traitement syntaxique* met en évidence que, pour l'ensemble des sujets, à l'oral comme à l'écrit, la majorité des erreurs concernent les structures syntaxiques suivantes: a) les *phrases passives* sont plus difficiles à traiter que les phrases actives, dans la mesure où les jeunes sujets ont tendance à adopter une stratégie pragmatique (interprète l'énoncé en fonction de

---

[3] Des traductions en Néerlandais et en Mooré, une des langues du BurKina Fasso, sont jointes à la version française dans un but de comparaisons entre différentes langues.

sa connaissance du monde) ou positionnelle (tendance à attribuer le rôle d'agent au groupe nominal sujet) ; b) le repérage du *pronom* et l'identification de son marquage morphosyntaxique (singulier/pluriel, masculin/féminin) s'avèrent difficiles chez les jeunes enfants qui ont de la peine à attribuer une fonction syntaxique spécifique au pronom. Par ailleurs, les jeunes enfants manifestent des difficultés de traitement de la *coréférence*, c'est-à-dire d'attribution d'un référent au pronom lorsqu'il y a ambiguïté ; c) les jeunes sujets ne prennent souvent pas en compte la *négation* ou manifestent une difficulté à évaluer sur quels constituants de l'énoncé elle porte; d) les *prépositions spatiales, les relatives, les adjectifs ordinaux* ne sont pas systématiquement compris.

## III. La passation

Avant de commencer l'épreuve proprement dite, une partie est consacrée à la vérification du vocabulaire utilisé dans les énoncés, qui sont composés de 51 mots différents. On demande au sujet de dénommer les différentes images pointées par l'examinateur. Si le mot proposé est proche de la cible, on lui demande d'en trouver un autre ou sinon on lui propose le mot attendu. Si la réponse est plus éloignée, on la considérera comme une erreur de dénomination, mais on veillera à ce que le sujet apprenne ce mot en lui demandant de le désigner avant et même après l'épreuve si des erreurs persistent.

Le matériel de l'épreuve de compréhension est composé de 20 blocs de 4 items, comportant des énoncés dotés d'une structure syntaxique donnée, présentés dans un ordre de complexité croissante. L'ordre de complexité structurale des blocs d'items a été défini à partir des performances moyennes observées sur un échantillon d'enfants français. Avec les jeunes enfants, on peut faire passer l'épreuve en deux fois et à partir de 7 ans, on commencera au bloc J.

Sur la page suivant l'énoncé écrit, le sujet observe 4 images se ressemblant dont une seule illustre correctement l'énoncé (Les autres images sont «fausses» sur le plan lexical ou syntaxique). La personne testée doit donc procéder à un choix et désigner la bonne image, immédiatement après avoir entendu ou lu l'énoncé.

En compréhension orale, on répétera une fois l'énoncé si le sujet le demande; en modalité visuelle, on n'apportera pas d'aide au lecteur et on notera les erreurs de lecture à voix haute. Après l'échec à 6 ou 7 blocs de manière consécutive, il est conseillé d'arrêter la passation.

**La feuille d'évaluation**

On notera le nom, l'âge et la profession des parents. Deux catégories socio-professionnelles différentes sont retenues. Les colonnes D1, D2, D3 et D4 correspondent aux 4 dessins, la réponse correcte est représentée par le chiffre dans l'une de ces colonnes. Il suffit de l'entourer si la réponse est bonne ou d'inscrire un autre numéro de dessin en cas d'erreur. La colonne «Blocs» permet de totaliser le nombre d'erreurs par bloc, elle se remplit après la passation. Une dernière colonne «cumul» est destinée à calculer le nombre d'erreurs croissant par bloc. On récapitulera le nombre d'erreurs de dénomination, de désignation, le nombre total d'erreurs sur les blocs et le total des réponses correctes. On trouve dans le manuel (p.25 et 39) des tableaux qui permettent de situer un enfant par rapport à d'autres enfants de son âge d'après le nombre total d'erreurs en modalité auditive ou visuelle. D'autre tableaux indiquent plus précisément le nombre moyen des erreurs selon les blocs d'items et les classes d'âge. Les effets du niveau socioculturel sur les performances sont également rapportés.

**Comparaison compréhension orale-écrite**

Elle permet de distinguer les difficultés de compréhension liées aux erreurs de décodage de celles qui sont liées au traitement des structures syntaxiques proprement dites. En effet, on peut observer des difficultés de décodage et de compréhension, des erreurs de décodage sans erreurs de compréhension, et/ou des erreurs de compréhension sans erreurs de décodage.

Les auteurs recommandent de ne pas effectuer la passation écrite avant la moitié de la deuxième année primaire. Il convient de commencer par cette dernière qui est la plus complexe, et de faire passer l'épreuve à l'oral 3 semaines plus tard sans reprendre dès le début mais à partir du bloc J. On ajoutera cependant deux erreurs au nombre total d'erreurs pour établir une moyenne, et dans le but de réduire les interférences des bonnes réponses liées à la mémoire. En cas de contrainte de temps, on choisira les items impairs d'abord en modalité visuelle, puis les items pairs en modalité auditive. On laissera un peu de temps à l'enfant entre les deux épreuves pour se reposer et afin de limiter les effets de transfert.

## IV. Discussion

Ce test couvre une très large population d'où la richesse de l'étalonnage. Les résultats chiffrés permettent de situer précisément un sujet dans une classe d'âge. La passation et la notation sont très simples et des réévaluations sont faciles. Si l'aspect quantitatif se mesure rapidement, l'analyse qualitative

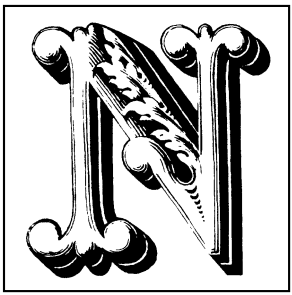
demande une certaine expérience de cette épreuve. La progression dans la complexification syntaxique des items proposés est peu explicitée, et donc difficile à appréhender pour l'utilisateur du test. L'enfant doit mettre en oeuvre des activités cognitives de mémorisation des énoncés, d'attention à la syntaxe, au lexique. Ces activités apparaissent distinctement dans l'épreuve, et fournissent la possibilité de formuler des hypothèses, quant aux compétences et aux difficultés du sujet. En passation visuelle, on peut observer les liens entre les erreurs de décodage et les erreurs de compréhension, mais la sélection de l'image sans le support de l'énoncé renforce le côté artificiel de la lecture. Le lecteur débutant ne peut opérer de va-et-vient entre l'écrit et l'image, ce qui constitue pourtant une bonne stratégie de prises d'indices favorisant la compréhension. Par contre, concernant la mémoire souvent déficitaire, le temps de latence entre la prise d'information et le traitement de celle-ci permet d'observer la mémoire de travail souvent déficitaire chez des enfants dysphasiques par exemple.

La passation est trop longue en une fois, si l'on veut faire passer l'intégralité de l'épreuve. Ainsi, ce test ne convient pas particulièrement à une situation d'examen mais plutôt à un début de traitement, car les pistes à exploiter sont nombreuses après analyse. Une des extensions proposées serait de demander à l'enfant de produire à son tour des énoncés d'après tel ou tel modèle d'énoncé avec une structure syntaxique donnée. Les auteurs demandent aussi aux sujets de vérifier l'acceptabilité d'une phrase ou de mimer l'énoncé présenté avec des objets ou des jouets.

Si cette épreuve de Lecocq offre une évaluation riche des traitements qui sous-tendent la compréhension d'énoncés isolés en situation expérimentale, on peut toutefois s'interroger sur les analogies possibles entre la compréhension d'énoncés isolés, décontextualisés, et celle d'énoncés s'articulant les uns aux autres dans le cadre de la cohérence d'un texte. En dernier lieu, on peut regretter un graphisme peu attrayant et manquant parfois de clarté, ainsi que des couleurs mal différenciables.

**Cécile Hoffman-Martin** est logopédiste à Fribourg.

# NOTES DE LECTURE



## Développement du langage

**G. KONOPCZYNSKI, S. VINTER,** *Le développement langagier: une prédiction précoce est-elle possible?,* Actes du colloque organisé par le GRI DESYCOLE, Université de Franche-Comté, Ortho-édition, 1994.

Depuis une dizaine d'années, des chercheurs se penchent sur les berceaux pour enregistrer et analyser le babillage des bébés et y déceler des risques de difficultés langagières ultérieures. L'ouvrage présente les interventions au colloque du GRI DESYCOLE (Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Développement des Systèmes de Communication chez l'Enfant) qui s'intéresse aux thèmes de la communication précoce verbale et non-verbale, aux comparaisons interlangues, ainsi qu'à la recherche d'indices prédictifs dans des populations à risque (prématurés, trachéotomisés, autistes, dysphasies développementales, etc…).
Les interventions du colloque sont regroupées en trois parties. La première, et la plus importante, traite de la période charnière (7 – 12 mois), c'est-à-dire du passage de la communication prélinguistique au langage référentiel. Elle fait le point sur le babillage canonique et les compétences surprenantes du bébé en la matière. Des américains comme K. Oller, M. Bornstein et M. Lynch ont isolé des traits invariants du babillage, même dans des cas pathologiques. L'absence ou le retard de ces traits (comme par exemple le niveau segmental ou le timbre de la voix) va constituer un élément important de prédiction du développement langagier et va peut-être permettre une intervention précoce.
La seconde partie a pour sujet le babillage des enfants sourds. S. Vinter et R. Eilers préconisent l'appareillage des enfants sourds le plus tôt possible et un dépistage dès l'âge d'un an, étayé par l'analyse du babillage plus ou moins retardé selon le déficit auditif.
Enfin, dans la troisième partie, qui traite des enfants après 3 ans, L. Siegel établit, avec la batterie de Reynell et une étude longitudinale, une corrélation entre le vocabulaire, le langage à 3 ans et les difficultés ultérieures en lecture entre 7 et 9 ans. M.T. Le Normand analyse le langage d'enfants de 5 ans nés prématurément entre 28 et 34 semaines et observe une dissociation lexico-grammaticale: en étudiant la longueur moyenne des énoncés et la richesse

du lexique, elle met en évidence une préférence chez les prématurés pour la voie lexicale alors que le traitement de la morpho-syntaxe (temps des verbes, genres, mots fonctionnels…) accuse un retard en comparaison du groupe contrôle. L'hypothèse sous-jacente à ce résultat est que l'enfant prématuré a une capacité de ressources attentionnelles et peut-être de mémoire de travail limitées, sans réserve suffisante pour automatiser certains processus morpho-syntaxiques. L'étude prend en compte également les variables de stimulations familiales et de niveau socio-culturel, qui influencent aussi le langage de l'enfant dès 2 ans. Pour P. Chalumeau, l'âge idéal de traitement de l'enfant dysphasique se situe justement vers 2 ans. Les signes précoces du déficit verbal durables de ces enfants se remarqueraient au stade des vocalisations, ce qui ouvre grandes les portes de la recherche et surtout de la réflexion sur nos prises en charge. Mais, comme le souligne G. Konopczynski, les possibilités de récupération sont souvent surprenantes, et la question des prédictions est délicate étant donné la variabilité des conditions environnementales et maturationnelles des jeunes enfants. Il n'empêche que ces recherches, parfois complexes à comprendre d'un point de vue méthodologique, sont très intéressantes.

*C. Hoffman*

## Langage écrit

**V. ESPERANDIEU, J. VOGLER,** *Dominos,* Flammarion, 2000, 126 p.

Que recouvre précisément la notion d'illettrisme ? Combien de personnes y sont confrontées ? Comment la lutte contre ce handicap s'organise-t-elle ? Quels en sont les acteurs et les enjeux ? Ce petit livre immédiatement accessible propose un état des lieux de la question. Il s'agit de la situation française, mais les informations sont généralisables à l'ensemble des pays industrialisés. Les auteurs abordent aussi des questions plus délicates et plus actuelles. Par exemple celle de l'échec scolaire à travers la question pertinente suivante: pourquoi la problématique de l'illettrisme surgit-elle à un moment où la scolarité n'a jamais été aussi longue ? Autre regard critique intéressant, celui qui concerne les enjeux que peut représenter ce qu'il faut bien appeler le marché de l'illettrisme. C'est toute la question des motivations qui animent les intervenants, entre l'aide socio-culturelle désintéressée et le profit que peuvent rapporter cours et matériels plus ou moins pédagogiques.
Un livre qui ne prend pas beaucoup de temps à son lecteur mais qui ne lui en fait pas perdre.

*F. Gogniat*

## Logopédie

**A.-M. SIMON,** *Paroles de parents. Prévention du bégaiement et des risques de chronicisation,* Isbergues, l'Ortho-édition, 1999, 176 p.

Destiné aux logopédistes aux prises avec le bégaiement, cet ouvrage est le premier de la collection «Bégaiement: pratiques thérapeutiques». Il se veut outil de référence et «guide» à l'usage des thérapeutes.
L'auteure nous propose d'abord un panorama des connaissances actuelles sur le bégaiement (développement, facteurs explicatifs) puis une démarche de prise en charge du jeune enfant bègue: examen du langage de l'enfant, accompagnement parental, interventions avec l'enfant et sa famille. Agrémenté de dessins d'enfants, de vignettes cliniques et de 15 tableaux résumant les notions décrites (utiles pour retrouver rapidement une information), ce livre est d'une lecture agréable. Il me paraît toutefois plus adapté aux logopédistes qui abordent la problématique du bégaiement qu'à celles qui ont déjà de l'expérience avec les enfants bègues.

*S.Tardy*

**A. CRAIG,** *Treating stuttering in older children, adolescents and adults,* Feedback Publications, 54 Holden Str., Gosford, NSW 2250 Australia, 1998, 123 p., fr. 55.- + port

Guide en anglais pour cliniciens, parents et personnes bègues. Très pratique et progressif, aux fiches de travail détaillées donnant une idée précise du déroulement du traitement. A adapter en français…

*A.-M. Decrevel*

**E. SOLAL,** *Trac, stress, anxiété. Problèmes de communication,* Collection voix parole langage, 1999, 120 p., 120FF

Petit livre destiné aux « traqueurs» et aux thérapeutes. Après une brève définition des thèmes exposés dans le titre (à savoir: trac, stress, anxiété), l'auteur décrit le questionnaire qu'elle et son équipe du laboratoire de la Voix ESPACE (Paris) utilisent pour évaluer le trac de leurs patients. Elle cite également le résultat de tests objectifs (analyse d'urine, électrocardiogramme, etc.) effectués par d'autres chercheurs dans le cadre d'études spécifiques. Les diverses possibilités de prise en charge sont ensuite évoquées, de même que quelques «trucs » à l'intention des traqueurs. Deux chapitres rassemblent les réflexions de gens célèbres connaissant le trac. Les pages consacrées à la description du «déroulement des séances de thérapie cognitivo-comportementale» me paraissent les plus intéressantes, pouvant effectivement donner quelques pistes aux personnes concernées. Sinon, on reste un peu sur sa faim…

*A.-C. Joyet-Destraz*

**G. PUTTO,** *Lecture rapide ; lire vite, c'est lire mieux,* Feedback Publications, 54 Holden Str., Pédagogie pratique, A.L.M., Paris, 107 rue Blomet, 1999, 206 p.

Il s'agit d'un ouvrage édité par un centre de formation qui propose, notamment, des stages de lecture rapide destinés aux adultes ayant de grands besoins de lecture (étudiants, journalistes, documentalistes…). Conçu comme un ouvrage pédagogique directement utilisable, il comprend cinq séries d'exercices et des tests d'évolution.

Une brève introduction théorique décrit l'activité de lecture, essentiellement sous l'angle de la prise d'information perceptivo-motrice. Selon l'auteur, l'efficacité de la prise d'information graphique est reliée à la dimension du champ visuel et à la qualité des déplacements oculaires: «un champ visuel plus large tend à englober des segments de phrases significatifs, donc compréhensifs, donc mémorisables». Dans ce sens, les exercices proposés ont pour objectif d'élargir progressivement le champ visuel saisi et d' «apprendre à maîtriser la circulation du regard sur la page». L'auteur décrit la pratique du lecteur ordinaire comme généralement «chaotique et redondante», et considère les mouvements d'allers et venues du regard pour rechercher du sens, refaire des liens, en parcourant le texte de façon aléatoire, comme nuisibles à l'efficacité…L'auteur proposera plutôt d'apprendre à «faire glisser le regard sur les lignes à la recherche du sens».

Les exercices se présentent généralement sous formes de mots ou de textes en colonnes qui doivent solliciter une lecture verticale. Le lecteur est invité à opérer des fixations oculaires d'une durée déterminée sur les signifiants graphiques, combinées ou non avec une contrainte de recherche sémantique (repérage, compréhension de texte, …) et/ou mémorisation et évocation.

Il va sans dire que, de par l'intensité du travail demandé (10 à 40 minutes par exercice) et du niveau de lexique choisi, cet ouvrage ne peut être utilisé comme tel auprès de la population avec laquelle la plupart d'entre nous travaillons. Ce matériel correspondra plutôt aux besoins d'une population d'adultes ou d'apprentis-lecteurs avancés pour lesquels il servira de support d'entraînement et de perfectionnement des processus d'identification et de reconnaissance lexicale.

L'accent mis sur ces processus ne peut évidemment dispenser de favoriser chez les apprentis-lecteurs en difficulté la mise en œuvre de procédures plus lentes, de contrôle,

relecture des lignes antérieures, autocorrection qui, quoi qu'en dise l'auteur, sont l'apanage des«bons compreneurs» (cf Ehrlich, Rémond et Tardieu, 1993).

*V. Marteil-Liardon*

**C. SILVESTRE DE SACY,** *Bien lire et aimer lire. Livre 1: cours préparatoire et élémentaire. Nouvelle édition, revue et actualisée par Jean-Paul Thomas, orthophoniste,* ESF éditeur, 2000, 291p., 128FF

Pour les inconditionnels de la méthode Borel-Maisonny… et les autres ! ! ! Voici la nouvelle version. La méthode reste la même, mais la présentation a changé, les photographies ont toutes été réactualisées ainsi que les illustrations, certaines expressions pouvant paraître désuètes ont été modifiées, de même que la typographie. Une transcription phonétique des sons a été ajoutée, car présente dans le matériel scolaire des enfants. Ajoutés également, en annexe, un tableau contenant l'ensemble des photos et des sons correspondants, une liste alphabétique des lettres, ou groupes de lettres, et une classification des consonnes en constrictives, occlusives, etc…

*M. Goncerut*

## Neuropsychologie

**M. MAZEAU,** *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant. Du trouble à la rééducation,* Masson, Orthophonie, 1999, (2ème édition réactualisée)

Intéressant panorama des connaissances actuelles dans le cadre de la neuropsychologie cognitive, concernant le langage, la mémoire, la structuration spatio-temporelle et les fonctions préfrontales (attention, inhibition, planification, etc.) chez l'enfant. Les relations entre ces divers domaines sont également étudiées, de même que les différentes pathologies observées chez l'enfant IMC. Pour chaque thème, plusieurs propositions d'aide sont mentionnées, tant sur le plan de la rééducation ou «éducation thérapeutique» que sur le plan pédagogique (propositions nuancées). Un chapitre est en outre consacré à «l'enfant atteint de troubles cognitifs et l'école». Dans chaque domaine, nombreux renvois à des textes de référence récents, pour plus de détails. Cet ouvrage didactique est destiné au départ aux praticiens s'occupant d'enfants IMC, mais me semble d'intérêt plus général. Certains passages pourraient également servir de base à des discussions interdisciplinaires (synthèses d'institution, entretiens avec des enseignants) à propos d'enfants en difficultés scolaires, que ce soit avec ou sans trouble neurologique détecté.

*A.-C. Joyet-Destraz*

**M. PESENTI, X. SERON** (dir.), *Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres,* Solal, coll. Neuropsychologie, 2000, 273 p., 280FF

Excellent ouvrage rassemblant une série de recherches en français dans le domaine, ainsi que leurs implications cliniques.
Deux articles ont retenu mon attention car traitant des acquisitions chez l'enfant et de la pathologie développementale.
M. Fayol, V. Camos et J.L. Roussel s'expriment à propos de l'acquisition et de la mise en œuvre de la numération par les enfants de 2 à 9 ans. Ils mettent en évidence les liens entre la conceptualisation d'un calcul et la compréhension d'un problème arithmétique. Une meilleure formulation allégerait, pour les enfants faibles-lecteurs et faibles-calculateurs, le stockage des données numériques et du même coup améliorerait leurs performances.
Quant à M.P. Noël, elle passe en revue les connaissances en matière de dyscalculie développementale de façon claire et intéressante.
Les autres articles s'adressent plus spécialement, mais pas exclusivement, à des spécialistes confrontés à des adultes cérébro-lésés. Modèles théoriques cognitifs, outils diagnostics, rééducation cognitive chez l'adulte.
Clair et passionnant, ce livre donne envie d'en savoir plus.

*M. Goncerut*

## Psychanalyse

**B. JACOBI,** *Les mots et la plainte*, Erès, F-31520 Ramonville Saint-Agne, 1998, 94 p., Fr. 31.-

Conçu à partir d'une clinique psychanalytique, cet ouvrage propose une réflexion sur la plainte et les discours de souffrances dans lesquels elle apparaît. L'auteur (psychologue clinicien, psychanalyste et maître de conférences de Psychologie clinique à l'Université de Provence) l'aborde sous divers angles: deuil et mélancolie, omnipotence, transfert, langage, discours plaintifs et souffrances, subjectivité, mémoire. Texte dense et intéressant.

**M. BALMARY**, *Le sacrifice interdit,* Grasset, 1996, 287 p.

L'auteure, psychanalyste engagée, férue d'hébreu, tente de trouver dans la Bible, en Ge 1-3, les fondements révélateurs de la relation humaine, tels esquissés par Freud dans ses théories sur l'Inconscient. L'analogie est sauve: les lois humaines et divines se rejoignent. De liens «emprisonnants» en séparations et de déserts en nouvelles alliances, il semble ne pas y avoir d'autre chemin pour que l'être humain advienne à lui-même et à l'autre, dans une altérité non confondante et créatrice. Concepts combien utiles, pour nous, les passeurs et artisans de parole(s).

**M. BALMARY**, *La divine origine,* Grasset, 1993, 349 p.

L'auteure (voir ci-dessus), se basant toujours sur une relecture hébraïque, quasi littérale, de certains textes fondateurs de la Bible, précise, avec beaucoup de finesse, de nouveaux concepts tels que: l'engendrement du sujet, appelé à devenir pleinement lui-même et unique; ses rapports avec la loi (à distinguer du surmoi), avec le TU-père (à distinguer du maître) et le TU-autre ; son cheminement avec, en temps qu'être manquant, porteur de sa mort… Bienheureuses pistes de réflexion, non sans liens avec notre travail.

**B. CYRULNIK**, *Un merveilleux malheur,* Odile Jacob, 1999, 238 p., fr. 38.90

Cet ouvrage étaie, de façon claire et très étoffée, le concept nouveau de résilience, soit la capacité à métamorphoser ses blessures, traumas et malheurs. Comment ? En s'appuyant sur l'espace socio-culturel, émotionnel ou artistique, qui tous trois permettent de prendre du recul et de modifier ses représentations, et bien sûr, sur la relation à autrui, cet autre écoutant / parlant – cheminement souvent douloureux mais qui ouvre sur un nouveau «bonheur».

*Y. Regard*

**J. MANZANO, F. PALACIO ESPASA, N. ZILKHA**, *Les scénarios narcissiques de la parentalité. Clinique de la consultation thérapeutique*, PUF, Le Fil rouge, 1999, 174 p.

Ouvrage d'orientation psychanalytique.
Dans une première partie, les auteurs définissent le concept de «scénario narcissique de la parentalité». Par analogie à la relation amoureuse narcissique décrite par Freud à partir de la pathologie adulte, ils décrivent une certaine forme de relation parent-enfant où le parent projette sur son enfant une représentation de soi, soit directement (par exemple la représentation de l'enfant idéal qu'il aurait voulu être), soit à travers l'image interne d'un objet (par exemple l'image d'un père adoré et disparu, d'une mère absente, etc). Cette *projection* constitue le premier des quatre éléments essentiels constitutifs de ces scénarii. Les trois autres sont les suivants:
- une identification complémentaire ou *contre-identification.* Le parent s'identifie à une autre représentation interne, par exemple au père idéal qu'il aurait voulu avoir.
- un *but spécifique*, qui comporte dans tous les cas la réalisation d'une satisfaction narcissique, mais qui peut aussi avoir d'autres composantes (déni de la perte, par exemple).
- Une *dynamique relationnelle agie:* le scénario est agi, dépasse donc l'imaginaire et peut se convertir en un symptôme.
Une relation narcissique de ce type est présente à des degrés divers dans chaque relation

parent-enfant, mais dans les cas non pathologiques, elle est progressivement dépassée par une véritable relation objectale où l'autre est aimé en tant que personne différente de soi.
Les auteurs décrivent ensuite les éléments fondamentaux de leur technique de consultation thérapeutique (psychothérapies brèves). A ce sujet, ils évoquent diverses questions:

- place respective de l'interaction «objective» et de l'interaction «fantasmatique»
- importance du «deuil développemental» à l'arrivée de l'enfant
- rôle de l'identification projective parent-enfant
- qualité du prétransfert du parent à l'égard du thérapeute
- rôle de l'interprétation.

La deuxième partie du livre (qui constitue en fait la plus grande part de l'ouvrage), est consacrée à des exemples cliniques regroupés par thèmes et analysés dans le détail en fonction d'une «grille» créée par les auteurs. Ces derniers présentent également des situations où l'approche psychothérapeutique brève est contre-indiquée.
La richesse et la diversité des cas cliniques décrits rendent cet ouvrage très intéressant, entre autres pour un usage didactique; sa lecture nécessite cependant une bonne connaissance de base des théories et donc du langage psychanalytique.

*A.-C. Joyet-Destraz*

## Psychologie

**S. BOIMARE**, *L'enfant et la peur d'apprendre,* Dunod, 1999, 156 p.

Certains enfants, lorsqu'ils affrontent la situation d'apprentissage, voient se réveiller des peurs qui les déstabilisent. Apprendre et penser consiste à se confronter à la règle et à l'autorité, à rencontrer le doute et la solitude.
Pour réconcilier ces enfants avec le savoir scolaire, S. Boimare abandonne les outils pédagogiques ordinaires et recourt à la médiation culturelle. Au travers du roman de Jules Verne, des passages de la Bible ou des récits mythologiques, il leur permet d'exprimer leurs peurs et de les apprivoiser afin qu'elles n'entraînent plus de rupture de la pensée. Par des exemples détaillés, l'auteur montre comment les thèmes culturels peuvent métaphoriser les craintes et étayer la capacité imageante indispensable pour accéder à la dimension symbolique et aux apprentissages.

**M. VANNOTTI et M. CELIS-GENNART** (dir.), *Malades et familles. Penser la souffrance dans une perspective de la complexité,* Genève, Médecine et Hygiène, 1998, 257 p., Fr. 45.-

Ouvrage très intéressant, offrant diverses contributions de nature systémique pour analyser la maladie dans un ensemble de réseaux familiaux, sociaux et thérapeutiques. Les auteurs, travaillant (entre autres) en Italie, au CHUV, au CERFASY avec des familles touchées par différentes maladies (ex.: toxicomanie, cancer, sida, maladies chroniques), proposent réflexions théoriques et illustrations cliniques abordant la clinique psychosomatique, la question du sens de la maladie, la perspective transgénérationnelle, les enjeux de la migration, les défis pour les systèmes de santé et l'éthique de la relation soignante.

## Littérature enfantine

**T. LENAIN, D. DURAND,** *Vive la France,* Nathan, 1999

Tout commence par l'arrivée d'une nouvelle élève à l'école qui est arabe. Lucien, chef de bande autoritaire et xénophobe refuse de l'intégrer dans le cercle des copains. Mais ceux-ci vont s'auto-exclure les uns après les autres de la bande, sous prétexte de différences de langue, d'appartenance, d'apparence ou de sexe.
Sur le thème délicat du racisme, et plus largement de l'exclusion, l'auteur n'a pas l'intention de nous imposer une morale trop bien

pensante, mais développe avec humour le constat final: «voilà pourquoi, dans la cour de cette école, de ce village, de ce pays, Lucien resta seul avec l'unique enfant pareil à lui: lui». On a particulièrement apprécié les dessins rondouillards et expressifs de D. Durand. A la fin du livre, on peut découper tous les personnages de l'histoire afin de jouer les dialogues sous forme de pièce de théâtre, non sans faire un rapprochement avec le proverbe de La Fontaine «tel est pris qui croyait prendre».

*C. Hoffman*

**J. HOESTLANDT, C. FRANEK**, *Mémé t'as du courrier !,* Nathan, 1999

Annabelle entame une relation épistolaire avec son arrière-grand-mère qui, d'abord timide, puis conflictuelle, deviendra riche et émouvante. La vieille dame éclairera l'adolescente de son expérience sur l'amitié, la vie et la mort et une belle complicité naîtra de ce «courrier du cœur». Les lettres s'alternent et les générations se rencontrent, se découvrent.
La forme de ce livre est intéressante car elle illustre le poids que l'écrit peut donner à un contenu: plus élaboré, plus durable et peut-être plus intime qu'à l'oral. On peut aussi constater que les lettres sont pensées avant d'être écrites, qu'elles reprennent des thèmes de manière intemporelle et qu'elles provoquent les joies de la relecture et d'une boîte aux lettres bien garnie!

*C. Hofmann*

**G. LEMIEUX,** *Yayaho, le croqueur de mots,* Le Raton Laveur (Québec), Module Jeunesse, 1999, 23 p., fr. 10.-

Petit livre destiné aux 3 à 8 ans qui a pour thème les jeux de mots, et plus particulièrement la suppression de la syllabe initiale. Cet ouvrage rigolo peut constituer une bonne entrée en matière pour des activités métalinguistiques.

*A. Sattiva*

**M. LUPPENS,** *Comment chat s'appelle?,* Le Raton Laveur, Module Jeunesse, 23 p., fr. 10.-

Ouvrage destiné lui aussi aux enfants de 3 à 8 ans, celui-ci est d'un abord un peu moins aisé pour cette catégorie d'âge. Le principe est également celui des jeux de mots, avec comme point de départ le mot «chat». S'ensuit une énumération amusante de devinettes dont la réponse commence par «cha», comme le classique Chat-pitre / chapitre.

*A. Sattiva*

**S.T. JOHNSON,** *Alphabetville,* France, Circonflexe, 1996

Les illustrations sont composées de différents objets que l'on peut retrouver dans une ville. Ils représentent chacun une lettre de l'alphabet. Ainsi, des rampes d'escalier menant à un métro symbolisent le «p», etc. L'enfant doit donc retrouver les lettres de l'alphabet dans ces paysages citadins. Du point de vue du logopédiste, cet ouvrage peut être intéressant afin de permettre à l'enfant l'accès à la variation graphique des lettres, dont certains paramètres peuvent varier et d'autres pas. Il s'agit d'exercer ici la notion des indices graphiques à prendre en compte pour identifier une lettre. Les aspects perceptifs de la lecture sont donc l'objet de cet album. Le jeu de recherche de lettres peut se prolonger dans la ville de l'enfant, et présenter une proposition idéale d'activité pour des parents désirant aider leur enfant dans un aspect de l'apprentissage de la lecture.

*S. Von Ins*

**B. HEITZ,** *Jojo la parlote,* France, Circonflexe, 1996
**B. HEITZ,** *Jojo et le secret de la bibliothécaire,* France, Circonflexe, 1997

«Jojo la parlote » peut être un bon support pour traiter les difficultés à respecter les règles pragmatiques de la communication (on ne coupe par exemple pas la parole à son interlocuteur, il faut s'écouter, etc…). Les actes de langage peuvent aussi être abordés dans ce cadre (cf. un

avion a un accident à cause d'une réponse malencontreuse de Jojo au pilote).
Quant à «Jojo et le secret de la bibliothécaire», ce livre aborde à la fois le problème de l'illettrisme chez l'adulte, et l'utilité de savoir lire. Dans le cadre de la logopédie, il nous semble cependant un peu trop caricatural de proposer comme solution à cet handicap l'aide de l'enfant à un adulte pour apprendre à lire. Les dessins de cette série sont fortement inspirés de la bande dessinée. Le schéma narratif prend la forme de dialogues ou de descriptions d'actions. D'autres titres sont disponibles qui ne concernent pas le langage (la peur, etc.).

*S. Von Ins*

**J. STEINER,** *Trompe l'œil,* France, Circonflexe, 1999

Ce très bel album présente des tableaux hyperréalistes de différents environnements (boucherie, hall d'hôtel, etc.) dont les éléments sont une accumulation de trompe-l'œil photographiés (par exemple dans la scène du parc, les bancs sont en fait des biscottes). Ce livre peut constituer une base afin d'inciter l'enfant à observer l'image. Il peut également permettre des activités de dénomination qui soient fonctionnelles et non pas purement dénominatives. Les vocables sont principalement concrets, et peuvent également déboucher sur un discours de type description d'actions. A la fin du livre, les innombrables et subtils trompe-l'œil sont révélés.

*S. Von Ins*

**A. NOISIER, C. PALAYER**, *La sorcière de la bibliothèque,* Magnard Jeunesse, 1998

Une sorcière sortie d'un livre arrive à sensibiliser une petite fille ayant horreur des livres aux plaisirs des histoires. Le chemin de cette découverte est parsemé d'embûches car la petite fille doit sauver la sorcière des rats.
Les histoires se méritent-t-elles? En tout cas, cette petite fille doit faire preuve de beaucoup de débrouillardise avant de se réconcilier avec la lecture…
Par ailleurs, le schéma narratif est classique et les dialogues en rimes avec la sorcière sont amusants. L'illustration offre une majorité de couleurs foncées et fait penser au mouvement cubiste. Ce côté sombre ne plaira peut-être pas à tous.

*C. Hoffman*

## Matériel

**F. COQUET,** orthophoniste, **B. MAETZ**, ORL-phoniatre, *D.P.L.3. Questionnaire pour le repérage de troubles du langage chez l'enfant de trois ans à trois ans et demi,* l'Ortho-édition, 1996, 150 FF.

Questionnaire à l'usage des enseignants et des médecins. Il ne s'agit pas d'un test à proprement parler mais d'une aide à la synthétisation et à l'analyse des observations menées en classe ou lors d'une consultation médicale. Les dix questions sont regroupées en quatre domaines: socialisation-communication, graphisme, compréhension, expression. Exemple: l'enfant communique spontanément avec les adultes. Oui ? Non ?. Trois items sont analysés plus finement: dessin d'un bonhomme, vocabulaire passif et vocabulaire actif. Le tout aboutit à un «profil de compétence» sommaire.
Ce matériel peu encombrant (essentiellement une feuille de questionnaire et quelques objets appartenant de toute façon au cadre scolaire ou médical) peut orienter et faciliter l'observation pour des professionnels non avertis.

*A.-C. Joyet-Destraz*

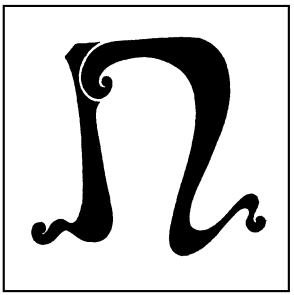
**G. BERTIN, I. RETAILLAU,** *Saute planètes,* Isbergues, l'Ortho-édition, 1999

Destiné aux enfants dès l'école enfantine, ce jeu aborde les habiletés métaphonologiques à l'aide de différents canaux perceptifs (visuel, auditif, tactile). Il se présente sous la forme de trois cartes planètes: Syllabon (niveau syllabique), Semisyllabur (niveau semi-syllabique = groupes consonantiques) et Phonémars

(niveau phonémique) et de nombreuses cartes-objets à gagner en effectuant correctement la tâche qui y est inscrite. Les tâches sont des identifications, extractions et inversions syllabiques, semi-syllabiques ou phonémiques ainsi que des acronymes.
Chaque joueur tire une carte-mission qui détermine les objets à ramener de la planète. Les missions peuvent être courtes ou longues, la longueur de la partie variant d'environ 15 minutes à 30 minutes.
Ce jeu, testé avec des enfants de 5 à 11 ans, a eu un grand succès. Les enfants l'ont redemandé spontanément. Il permet de travailler la conscience phonologique de façon agréable. La seule réserve concerne la présentation des cartes-objets qui n'est pas très claire et nécessite d'avoir la règle du jeu sous les yeux.

Les notes de lecture ont été réunies par le groupe lecture composé de:
*Anne-Christine Joyet-Destraz - Martine Goncerut - Cécile Hoffman- Sylvie Tardy*

# MEMENTO



## Congrès

**Ecole thématique :**
***Pragmatique : langage, communication et cognition***
4-8 septembre 2000
Maison des Sciences de l'Homme et de la Société
Poitiers
Informations: M.F. Crété
LaCo – CNRS
Université de Poitiers
Tél. 00335 / 49.45.46.32.

**XXVIIème Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française**
***La maîtrise du langage***
14-16 septembre 2000
Laboratoire de Psychologie «Education, cognition, développement »
Université de Nantes
Informations: Agnès Florin
BP 812227
F 44312 Nantes cedex 3
Tél. 00332 / 40.14.10.77.

**Colloque de linguistique**
***Le changement linguistique. Evolution, variation, hétérogénéité***
2-4 octobre 2000
Université de Neuchâtel
Informations: Prof. B. Py
Colloque «Changement »
Université de Neuchâtel
Faculté des lettres et sciences humaines
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel

**3ème colloque ACFOS**
***Un projet pour chaque enfant sourd : enjeux et pratiques de l'évaluation***
10-12 novembre 2000
Espace Reuilly, 21 rue Hénard
F 75012 Paris
Informations: G. Durand
ACFOS
41, rue de Reuilly
F 75012 Paris
Tél. : 00331 / 43.40.89.91.

**L'enfant et le groupe à la période de latence:**
***approche éducative, pédagogique et thérapeutique***
22-23 novembre 2000
Espace Reuilly
Paris
Informations: Amis du Centre Claude Bernard
20, rue Larrey
F 75005 Paris
Tél. : 00331 / 43.37.16.16.

**3èmes Journées Scientifiques de l'Ecole d'Orthophonie de Lyon**
***Accéder au(x) langage(s). Pour une approche pluridisciplinaire de l'acquisition du langage***
24-25 novembre 2000
Ecole Normale Supérieure
46, allée d'Italie
F69007 Lyon
Informations: Université
Claude Bernard Lyon I
Formation Continue Santé
8, av. Rockefeller
F 69373 Lyon cedex 08
Tél. : 00334 / 78.77.75.52.

**Colloque international**
***La médiation, marquages en langue et en discours***
organisé par l'ESA CNRS 6065
Université de Rouen
7-8 décembre 2000
Informations: P. Jeanne
Université de Rouen, IRED
F 76821 Mont St-Aignan
Tél. 00332/ 35.14.69.39.

***Transcription de la parole normale et pathologique***
Colloque organisé par le Groupe " Acquisition et Handicap " de l'Université de Tours
Université François Rabelais, Tours
8-9 décembre 2000
Informations: L. Abécassis
Dpt de linguistique
Université François Rabelais
3, rue des Tanneurs
F 37000 Tours
Tél. : 00332 / 47.36.65.99.

**2ème conférence Bisontine**
***Le développement conceptuel et linguistique chez l'enfant de 1-6 ans***
organisée par le Laboratoire de Psychologie
Université de Franche-Comté
Besançon
21-23 mars 2001
Informations: C. Floccia
Laboration de psychologie
Université de Franche-Comté
30, rue Megevand
25000 Besançon
Tél. 00333 / 81.66.54.71.

## Formation permanente

***Surdité, bilinguisme et orthophonie***
18.1.- 13.2.- 16.3. – 5, 6. 4. – 28. 5. – 8. 6. 2001
Université de Neuchâtel
Informations: A. C. Prélaz & P. Marro
Institut d'orthophonie
Université de Neuchâtel
Tél. 032 / 720.82.36.

***Etude neuropsychologique de cas de dysphasies, de dyslexies, de dyspraxies visuo-spatiales***
Marie-Hélène Marchand (neuropsychologue et orthophoniste)
29 septembre 2000
Fondation suisse pour les téléthèses
Neuchâtel
Informations: FST
Charmettes 10b
2006 Neuchâtel
Tél. 032 / 732.97.77.

***Les troubles de la déglutition chez l'adulte***
organisé par le Centre valaisan de logopédie
13 octobre 2000 (de 9h-16h.)
Aula Astra de l'Hôpital de Sierre
Informations: Secrétariat du CEVALO
9, rue du Pré-Fleuri
1963 Vétroz
Tél./Fax : 027 / 346.44.50.

**Stage pratique de rééducation de la voix parlée et chantée**
***Les rencontres de la voix***
par Bénédicte Le Cloerec
Montreux
1-3 décembre 2000 / 3-4 février 2001
6-8 avril 2001
Informations: B. Le Cloerec
14, av. de la Révolution française
F 94210 La Varenne-St-Hilaire
Tél. : 00331 / 43.97. 35.08.

***Le bébé, une aventure au quotidien***
C. Robert-Tissot (professeur FPSE)
Centre d'Etudes et de Formation Continue
24 avril et 15 mai 2001
Genève
Informations: CEFOC
30, rue des Voisins
CP 265
1211 Genève 4

***Formation à la psychothérapie d'orientation systémique***
***2001-2003***
Centre d'Etude de la Famille
Département Universitaire de Psychiatrie Adulte
Lausanne
Informations: Prof. N. Duruz & Dr. M. Vannotti
Centre d'Etude de la Famille
Site de Cery
Tél. 021 / 64.36.401.

## Mémoires U.E.R. d'Orthophonie Université de Neuchâtel

**Session de février 2000**

CAVADINI Verena
*Le jeu dans la thérapie logopédique de l'enfant*

FOURNIER Valérie
*Les représentations sociales du bilinguisme*

KRUGEL-VUILLEUMIER Sophie
*Du processus normatif aux phénomènes potentiellement acquisitionnels à l'œuvre dans l'interaction entre l'orthophoniste et son patient*

ZANIER Laure
*Le «draw a person test» de K. Machover dans le bilan logopédique*

## Mémoires en Logopédie Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education Université de Genève

**Sessions de mars et juillet 2000**

GAY Anne-Carine
*L'effet téléphone : étude auprès de patients aphasiques*. Direction du mémoire : Jocelyne Buttet Sovilla.

HEDJAZI Patricia
*Liens entre le langage oral et l'apprentissage du langage écrit*. Direction du mémoire : Pascal Zesiger.

LEYAT Joëlle
*L'influence des représentations maternelles sur les compétences linguistiques d'enfants de migrants*. Direction du mémoire : Christiane Perregaux.

## INFORMATIQUE

**Dictionnaire visuel : 25000 mots, en trois langues** (français, allemand, anglais), image/mot, Ed. Mondo, Vevey, tourne sur CD-Rom Mac/PC, fr. 36.50.
Pour PC : windows 3.1 ou 95, processeur 486/33H2, carte son compatible Sound Blaster 8 ou 16 bits. 8 Mo de mémoire vive, 9 Mo disponible sur disque dur. moniteur 256 couleurs, CD Rom double vitesse, moniteur 256 couleurs.
Pour Mac : système 7.1 au mieux, processeur

68030, 25Hz, 16 Mo de mémoire vive disponible, 7,5 Mo disponible sur disque dur, CD Rom double vitesse.
Pas forcément intéressant en rééducation avec des enfants, car trop «encyclopédique» et peu interactif.

**Forestia**
Ed. Daddyoak, LaserMedia 1998, fr. 34.90.
Disponible aux éditions Mondo, Vevey.
Tourne sur Mac et PC.
Pour PC : pentium ou équivalent, 16 Mo (24 Mo recommandé), windows 95 ou supérieur, CD Rom 4x (8x recommandé), 25 Mo espace disque disponible.
Pour Mac : 68040 – Power Mac ou compatibles, 32 Mo – système 7.5 ou supérieur, CD Rom 4x (8x recommandé), 25 Mo espace disque disponible.
Destiné aux enfants de 7 à 9 ans ou de plus de 9 ans (2 niveaux).
Une aventure palpitante au cœur d'une forêt en 3 dimensions, c'est à dire faire face à de nombreux défis, et remplir l'album de voyage avec les photos d'animaux que tu prends et les champignons et plantes que tu cueilles.
Assez long mais très divertissant, et intéressant sur le plan du vocabulaire par les photos et autres objets à mettre dans l'album.

**Forestia Junior**
Ed. Daddyoak, LaserMedia 1999, fr. 35.- environ
Disponible aux éditions Mondo, Vevey, ou en librairie
Tourne sur Mac et PC.
Pour PC : pentium 133 ou supérieur, 16 Mo (24 Mo recommandé), windows 95 ou supérieur, CD Rom 8x, 27 Mo espace disque disponible.
Pour Mac : Power Mac ou supérieur, G3, iMac, 64 Mo – système 7.5 ou supérieur, CD Rom 8x, 27 Mo espace disque disponible.
Destiné aux enfants de 4 à 7 ans.
Intéressant pour les enfants d'école enfantine, également dans l'apprentissage du maniement de la «souris».

**J'apprends à lire avec Tibili**
Ed. Magnard, Multimédia, fr. 60.- à 80.-
Disponible chez Magalogie à Yverdon-les-Bains.
Destiné aux enfants de 5 à 7 ans, plutôt en 1-2P, tourne sur Mac et PC.
Différents jeux pour jouer avec les mots, lire, écrire des textes. tout ceci sur un thème: retrouver Tibili qui a peur d'aller à l'école. Les jeux sont cycliques, on les découvre puis on les retrouve. La motivation va crescendo car on comprend et on arrive de mieux en mieux et de plus en plus vite !
Très chouette !

**La princesse dragonne**
Bayard presse, 1997
Disponible aux éditions Mondo, Vevey, fr. 30.- à 40.-
Destiné aux enfants dès 5 ans, idéal vers 6 ans, tourne sur Mac et PC.
Pour PC : processeur 486 Dx2 – 66 Mhz, windows 3.11 avec 12 Mo de RAM ou windows 95 avec 16 Mo de RAM, lecteur CD Rom double vitesse, écran SVGA 256 couleurs, carte son (standard MPC)
Pour Mac : processeur 68040, système 7.0 ou sup., 12 Mo de RAM 816 Mo pour les Power Mac), lecteur CD Rom double vitesse, écran 256 couleurs, 13 pouces ou plus, extension Apple quick time (fournie).
Une histoire à écouter et regarder en suivant les mots du texte qui s'éclairent au fil de la lecture ; les différentes pages sont parfois ponctuées de jeux d'adresse, de logique et d'observation.

**Musique**
**L'encyclopédie musicale en 3D. Un voyage au cœur des instruments de musique.**
France Telecom – Mondo – Gallimard jeunesse, fr. 35.- environ.
Disponible chez Mondo Vevey ou en librairie.
Destiné aux enfants dès 5 ans, tourne sur Mac ou PC.

Pour PC : windows – ordinateur PC compatible 486 DX 66 ; 8 Mo de RAM (5000 K libres), écran 640 x 480 pixels, 256 couleurs, lecteur MPC 2 compatible (double vitesse), carte son MPC2 compatible avec haut-parleurs, windows 3.11 ou windows 95.

Pour Mac : 8 Mo de RAM (5000 K libres), écran 640 x 480 pixels, 256 couleurs, lecteur double vitesse, système 7, haut-parleurs.
Intéressant sur le plan “ perception ” auditive, jeux de rythmes, de reconnaissance de nombreux instruments de musique.

# Bureau à louer

Dans Cabinet de psychothérapie

Dès le 1er septembre 2000

Terreaux-du-Temple 4 – 1200 Genève
Prix: Fr. 940.–

Renseignements au tél. 079/460 60 48

# BULLETIN D'ABONNEMENT

**à**

**Langage & pratiques**

Nom: .....

Prénom: .....

Profession: .....

Adresse: .....

Ville: ..... Code postal: .....

**Tarifs**

– abonnement annuel pour la Suisse: Frs. 28.–

– abonnement annuel pour l'étranger: Frs. 35.– (port inclus)

Le bulletin d'abonnement est à envoyer à:

**Langage & pratiques**
**ARLD**
**Case postale 23**
**CH-1033 Cheseaux**

## DERNIERS NUMÉROS PARUS

L'écrit en recherches (n° 15, décembre 1994)
Le choix thérapeutique dans la consultation logopédique (n° 16, août 1995)
Le travail du logopédiste avec les familles (n° 17, décembre 1995)
Le travail du logopédiste avec les familles (n° 18, mai 1996)
La conversation (n° 19, décembre 1996)
A propos de l'évaluation du langage (n° 20, décembre 1997)
Ecritures narratives (n° 21, juillet 1998)
Orthographe: savoirs et savoirs faire (n° 22, décembre 1998) *épuisé*
Etre sourd et entrer dans le monde de l'écrit: questionnements (n° 23) *épuisé*
Logopédie et systémique: mises en relation (n° 24, décembre 1999)